LEONORA DUGONJIC-RODWIN

LE PRIVILÈGE D'UNE ÉDUCATION TRANSNATIONALE

Sociologie historique du baccalauréat international

PRÉFACE D'AGNÈS VAN ZANTEN

LE SENS SOCIAL

PUR

Presses universitaires de Rennes

Le privilège d'une éducation transnationale

Sociologie historique du baccalauréat international

Leonora Dugonjic-Rodwin

DOI : 10.4000/books.pur.160277
Éditeur : Presses universitaires de Rennes
Lieu d'édition : Rennes
Année d'édition : 2022
Date de mise en ligne : 17 mars 2022
Collection : Le sens social
EAN électronique : 9782753587151

https://books.openedition.org

Édition imprimée
Date de publication : 17 mars 2022
EAN (Édition imprimée) : 9782753583634
Nombre de pages : 352

Référence électronique
DUGONJIC-RODWIN, Leonora. *Le privilège d'une éducation transnationale : Sociologie historique du baccalauréat international.* Nouvelle édition [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2022 (généré le 16 novembre 2023). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pur/160277>. ISBN : 9782753587151. DOI : https://doi.org/10.4000/books.pur.160277.

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

RÉSUMÉS

Comment intériorise-t-on des normes et des valeurs qui nous sont extérieures ? Comment des processus sociohistoriques sont-ils incarnés par des individus et des institutions ? Posant ces questions fondamentales de la sociologie à un terrain difficile d'accès et des archives inédites, ce livre nous rappelle que l'objet sociologique est conquis plutôt que donné et inséparable de la reconstruction de son histoire. L'auteure y interroge l'internationalisme politique à travers le prisme de l'éducation. Comment le qualificatif « international », qui désignait depuis le milieu du XIXe siècle les relations entre des États-nations, est-il venu à désigner dans l'entre-deux guerres une « mentalité » spécifique et l'intériorité même de certains individus ainsi symboliquement séparés de tous les autres ? Comment s'est construite la légitimité des écoles dites internationales ? Comment expliquer leur élitisme ?
L'auteure répond à ces questions à partir du cas du baccalauréat international, diplôme privé de fin d'études secondaires chapeauté par une organisation à but non lucratif. C'est en examinant la construction sociohistorique des normes unifiant des lycées à l'échelle intercontinentale, au-delà de la diversité prônée, qu'elle offre des pistes pour expliquer leurs configurations actuelles. Ce livre offre une analyse inédite de ce que veut dire « être international » aujourd'hui.

LEONORA DUGONJIC-RODWIN

Leonora Dugonjic-Rodwin est sociologue. Chercheure associée au Centre de sociologie européenne (CESSP-CSE) et à l'Équipe de recherche sur l'histoire sociale de l'éducation (ERHISE) à l'université de Genève, elle enseigne à l'université de Paris ainsi qu'à la NEOMA Business School à Reims.

NOTE DE L'ÉDITEUR

Travail d'édition réalisée par Raphaëlle Richard de Latour
Illustration des graphiques : Nedzad Ajkic
Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique

Le privilège d'une éducation transnationale

Collection « Le Sens social »

Dirigée par Françoise Le Borgne-Uguen,
Rémy Le Saout, Carine Ollivier, Pierre Périer et Sami Zegnani

Sophie Bretesché, Stéphanie Tillement, Bénédicte Geffroy et Benoît Journé (dir.),
Enquêter dans le nucléaire, 2022, 402 p.

Jérémy Geeraert,
Dans la salle d'attente du système de santé. Enquête dans les permanences d'accès aux soins de santé, 2022, 338 p.

Annie Dussuet (dir.),
Vers l'égalité femmes-hommes au travail. Des obstacles... aux politiques publiques, 2021, 214 p.

Stéphane Héas et Omar Zanna (dir.),
Les émotions dans la recherche en sciences humaines et sociales, 2021, 292 p.

Fabienne Berton (dir.),
Faire famille aujourd'hui. Normes, résistances et inventions, 2021, 210 p.

Isabelle Danic, Magali Hardouin, Régis Keerle, Pascal Plantard et Olivier David (dir.),
Adolescentes et adolescents des villes et des champs. La dimension spatiale des inégalités éducatives, 2021, 146 p.

Marjorie Gerbier-Aublanc,
Le pouvoir du care. Mobilisation d'immigrantes dans la cause du VIH en France, 2021, 314 p.

Janina Kehr,
Spectres de la tuberculose. Une maladie du passé au temps présent, 2021, 168 p.

Bruno Garnier, Jean-Louis Derouet et Régis Malet (dir.),
Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation, 2020, 310 p.

Ludovic Gaussot et Nicolas Palierne,
La confiance dans les relations familiales. Régulation des sorties juvéniles, genre et usages sociaux de psychotropes, 2020, 212 p.

Aurélie Fillod-Chabaud et Laura Odasso (dir.),
Faire et défaire les liens familiaux. Usages et pratiques du droit en contexte migratoire, 2020, 214 p.

Françoise Le Borgne-Uguen, Florence Douguet, Guillaume Fernandez, Nicole Roux et Geneviève Cresson (dir.),
Vieillir en société. Une pluralité de regards sociologiques, 2019, 416 p.

Pascal Barbier,
*Au bonheur des clients. Travail de la vente et rapports sociaux dans les grands magasin*s, 2019, 268 p.

Pauline Barraud de Lagerie,
Les patrons de la vertu. De la responsabilité sociale des entreprises au devoir de vigilance, 2019, 218 p.

Hélène Buisson-Fenet et Aude Kerivel (dir.),
Des jeunes à la marge ? Transgressions des sexes et conformité de genre dans les groupes juvéniles, 2019, 174 p.

Isabelle Danic, Barbara Fontar, Agnès Grimault-Leprince, Mickaël Le Mentec et Olivier David (dir.),
Les espaces de construction des inégalités éducatives, 2019, 308 p.

Valérie Wolff,
La précarité en urgence. Mobilisation des hospitaliers autour des sans-abri, 2018, 318 p.

Leonora Dugonjic-Rodwin

Le privilège d'une éducation transnationale

Sociologie historique du baccalauréat international

Préface de
Agnès van Zanten

Collection « Le Sens social »

Presses universitaires de Rennes

L'étape de prépresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

© Presses universitaires de Rennes
SAIC Édition – Université Rennes 2
2 avenue Gaston-Berger – Bâtiment Germaine-Tillion
35043 Rennes Cedex

www.pur-editions.fr

Mise en page réalisée par Bénédicte Flouriot pour le compte des PUR
Travail d'édition réalisée par Raphaëlle Richard de Latour
Illustration des graphiques : Nedzad Ajkic

ISBN 978-2-7535-8363-4
ISSN 1269-8644
Dépôt légal : 1er semestre 2022

À Vlasta et Victor.

REMERCIEMENTS

À Vlasta Dugonjić sans qui ce livre n'aurait pas vu le jour et dont l'enthousiasme, la force de conviction et le soutien inconditionnel ont été déterminants.

À Raphaëlle Richard de Latour, pour un long et patient travail de maïeutique, auquel elle a généreusement ajouté son savoir-faire d'éditrice.

À Rita Hofstetter, Brigitte Le Roux, Francine Muel-Dreyfus, Gisèle Sapiro et Anne-Catherine Wagner dont les ouvrages ont été pour moi une source d'inspiration et qui m'ont fait l'honneur d'être des interlocutrices privilégiées tout au long de la recherche.

À tous les collègues et aux amis qui m'ont apporté un soutien intellectuel et moral et ont été des relecteurs attentifs.

À Nedzad Ajkic et Igor D. Dugonjić pour avoir généreusement partagé leur savoir-faire de graphistes.

Aux nombreuses personnes qui m'ont accordé un ou plusieurs entretiens, à ceux qui ont facilité mon travail en acceptant de me recevoir et en m'ouvrant l'accès au terrain et aux archives.

Au Fonds national suisse pour la recherche scientifique, enfin, qui a financé cette recherche pendant trois ans dans le cadre du projet *Production ou reproduction des élites ?* (n° 100014_126966) ainsi que la publication de ce livre.

SIGLES

AIJJR	Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève
AEFE	Agence de l'enseignement français à l'étranger
AEIG	Association pour l'École internationale de Genève
BI	Baccalauréat international
BIE	Bureau international d'éducation
BIEN	Bureau international des écoles nouvelles
BIT	Bureau international du travail
CEEB	College Board Entrance Examination
CEIC	Center for the Study of Education in an International Context
CERN	Centre européen de recherches nucléaires
CIEM	Congrès international d'éducation morale
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
EIG/Écolint	École internationale de Genève
EIA	Entente internationale anticommuniste
GCE	General Certificate of Education
IBIS	International Baccalaureate Information System
ICII	Institut international de coopération intellectuelle
IGCSE	International General Certificate of Secondary Education
IIPE	Institut international de planification de l'éducation
IJJR	Institut Jean-Jacques Rousseau
ISA	Association des écoles internationales (International Schools Association)
ISES	International Schools' Examination Syndicate
LIEN	Ligue internationale pour l'éducation nouvelle
MEN	Ministère de l'Éducation nationale

OBI	Office/Organisation du baccalauréat international
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OIB	Option internationale au baccalauréat français
ONU	Organisation des Nations unies
OTAN	Organisation du traité de l'Atlantique nord
PEA	Progressive Education Association
SDN	Société des Nations
SHAPE	Supreme Headquarters Allied Powers Europe
SLN	Students' League of Nations
SUN	Students' United Nations
TCF	Twentieth Century Fund
TCK	*Third Culture Kid*
Unesco	Organisation des Nations unies pour l'éducation et la culture
Unis	École internationale des Nations unies

PRÉFACE

L'ouvrage de Leonora Dugonjic-Rodwin s'intéresse à un type particulier d'institution d'enseignement, les écoles internationales, et au diplôme qui y sanctionne la fin des études secondaires, le baccalauréat international (BI). Peu étudiés jusqu'au début des années 2000, ces établissements retiennent de plus en plus l'attention des chercheurs en raison de leur implantation dans un grand nombre de pays mais aussi du fait que celle-ci permet d'aborder de façon renouvelée des thématiques centrales de la sociologie de l'éducation. Il en est ainsi de l'analyse du rôle de l'école dans la construction, la stabilisation et la transformation de l'ordre social. Au XIXe siècle et pendant la première moitié du XXe siècle, les programmes et parcours scolaires ont servi de relais aux idéaux et aux modes d'organisation sociale caractéristiques des États-nations[1]. Depuis les années 1950 cependant, l'intensification de la mobilité des populations et des échanges économiques et culturels entre pays comme l'émergence d'instances de régulation trans et supranationales sont allées de pair avec le développement d'un nouveau type d'éducation internationale appelant ainsi des analyses sur l'interaction entre les fondements matériels et moraux de ce nouvel ordre mondial et ce nouveau modèle éducatif. Il en est de même de la question du rôle de l'école dans la persistance de rapports inégalitaires entre groupes sociaux. L'apparition d'institutions scolaires délivrant une éducation internationale conduit à se poser la question de leur influence sur les hiérarchies sociales : favorisent-elles la reproduction sous une forme renouvelée du *statu quo* ? Renforcent-elles les stratégies d'exclusion des groupes dominants en général ou d'une fraction d'entre eux ? Permettent-elles à des groupes situés au milieu ou en bas de l'échelle sociale de développer de nouvelles stratégies d'usurpation[2] ? Ou encore, conduisent-elles à l'émergence d'une élite mondiale[3] ?

1. Durkheim É., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938.
2. Bourdieu P. et J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970 ; Parkin F., *The Social Analysis of Class Structure*, Abingdon, Routledge, 2001 (1974).
3. Ball S. J. et D. P. Nikita, « The Global Middle Class and School Choice: a Cosmopolitan Sociology », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 17, nº S3, 2014, p. 81-93.

À ces questions fondamentales, l'auteure de cet ouvrage apporte des réponses originales grâce à une approche qui combine les apports théoriques de Pierre Bourdieu avec ceux, méthodologiques, de la démarche historique. Un nombre important de publications sur la mondialisation de l'éducation a certes déjà mobilisé un cadre théorique bourdieusien, les concepts de « capital » et d'« *habitus* » ayant été utilisés pour étudier ce qui est perçu comme une nouvelle forme de « cosmopolitisme », ce dernier étant tantôt appréhendé comme une forme spécifique de capital culturel[4], tantôt comme l'articulation de certains types de capital économique, culturel et social[5], tantôt comme un mode de rapport au monde inculqué dans les établissements internationaux[6]. Leonora Dugonjic-Rodwin a quant à elle préféré étudier l'éducation internationale en tant que « bien symbolique », en articulant ce concept à celui de « champ » pour faire référence à l'univers spécifique et relativement autonome des institutions éducatives internationales, ces deux concepts lui permettant de souligner la double dimension culturelle et marchande des phénomènes étudiés. Parallèlement, alors que la plupart des travaux dans ce domaine se focalisent sur les dynamiques contemporaines, cet ouvrage privilégie une approche diachronique dans le double but de prendre de la distance avec la perspective hagiographique et mythique dominante dans la littérature institutionnelle et de mettre en évidence le poids des origines dans le fonctionnement actuel des trois institutions auxquelles s'intéresse particulièrement l'auteure, à savoir l'École internationale de Genève (Écolint), l'École internationale des Nations unies (Unis) et le BI (baccalauréat international).

Un des grands intérêts de l'ouvrage, dépassant même ses objets empiriques, est la façon dont il permet d'étudier de près la constitution de « nébuleuses réformatrices[7] », celles qui ont permis l'émergence de ces trois institutions. L'auteure donne à voir comment les deux premières d'entre elles, dont la création est influencée à l'échelle macro par les idéologies et les rapports de force géopolitiques de l'après-guerre, sont aussi à l'échelle méso l'émanation d'acteurs aux profils et aux intérêts hétérogènes. Au centre se trouvent une poignée de hauts fonctionnaires internationaux, désireux d'assurer la reproduction de leur statut *via* l'éducation de leurs enfants et dotés d'un capital social important leur permettant d'intéresser au projet des riches bienfaiteurs américains. Ces acteurs

4. Igarashi H. et H. Saito, « Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification », *Cultural Sociology*, vol. 8, nº 3, 2014, p. 222-239.
5. Wagner A.-C. et B. Réau, « Le capital international : un outil d'analyse de la reconfiguration des rapports de domination », *in* Siméant J. (dir.), *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*, Paris, CNRS Éditions, 2015.
6. Koh A. et J. Kenway (dir.), *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege*, New York, Routledge, coll. « Education in Global Context », 2016.
7. Topalov C., *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999.

et des diplomates, juristes, banquiers ou journalistes auxquels ils s'associent, sont porteurs d'un idéal intellectuel et politique, celui d'un internationalisme pacifiste et universaliste. Celui-ci interagit avec l'idéal intellectuel et pédagogique d'institutions et de spécialistes de l'éducation militant pour des pédagogies progressistes, les premières fournissant aussi les premiers professeurs aux écoles et les seconds une légitimité scientifique au projet. Malgré leurs différences, ces acteurs forment une « internationale élitiste » qui, en conquérant de nouveaux appuis au sein d'autres écoles, des universités et des gouvernements, obtient la création d'un nouveau diplôme, le BI. Ce dernier marque à son tour la consécration de ce groupe et la cristallisation de son idéal éducatif.

Un autre intérêt d'ordre général de la perspective adoptée par Leonora Dugonjic-Rodwin et de son enquête, est la façon dont elles permettent d'appréhender l'éducation internationale comme une voie originale de privatisation, à la fois exogène et endogène[8], des systèmes éducatifs. Se plaçant en opposition à la fois avec le cosmopolitisme des anciennes élites et l'enseignement perçu comme « traditionnel » des écoles privées que leurs enfants fréquentent et avec le modèle de l'école publique pour tous perçue comme tournée vers l'inculcation de valeurs nationales et mettant en œuvre une pédagogie « théorique », l'Écolint et l'Unis constituent un nouveau type d'école privée. Proches des écoles dites « alternatives » par leur pédagogie progressiste et centrée sur l'acquisition de compétences comme par leur appel à l'investissement bénévole de parents, notamment de mères, appartenant en majorité aux classes supérieures, elles s'en distinguent néanmoins par au moins deux traits. Le premier est le caractère plus politique de leur mission : former des élites valorisant, non seulement de façon stratégique mais aussi intrinsèque, l'idéal internationaliste ; le second, la nature de leur financement, ce dernier provenant en grande partie, à leur début tout au moins, d'organisations internationales prenant en charge les frais d'inscription des enfants de leurs cadres. La création du BI marque un point culminant de cette privatisation exogène avec la reconnaissance officielle d'un diplôme de droit privé et d'une instance autonome, l'Organisation du baccalauréat international (OBI), en charge d'activités de définition des programmes et de certification des connaissances relevant dans beaucoup de pays de la seule autorité de l'État. Le BI est néanmoins aussi un puissant instrument de privatisation endogène dans la mesure où son adoption par un nombre croissant d'écoles secondaires dans le monde, privées mais aussi publiques, a joué un rôle central dans la diffusion de ce modèle au cœur même des systèmes d'enseignement nationaux.

L'approche historique des « fondations » de ces institutions témoigne bien de l'émergence d'un bien symbolique particulier destiné à une population cible, les fonctionnaires internationaux, et d'un champ spécifique, celui des institutions qui conçoivent cet enseignement, le diffusent et certifient son acquisition.

8. BALL S. J., *Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*, Londres, Routledge, 2007.

Peut-on néanmoins faire le même constat des décennies après le moment des origines ? On peut, d'une part, supposer que l'extension du programme du BI à plus de 5 000 écoles aujourd'hui comme la diversification du public de ces écoles, issu majoritairement de différentes fractions de classes supérieures, par ailleurs variables selon les pays, mais aussi de fractions « aspirationnelles » des classes moyennes[9] affaiblissent les idéaux politiques de départ et transforment la fonction sociale des établissements et du diplôme. D'autre part, le fait non seulement qu'un nombre de plus en plus grand d'écoles n'appartenant pas au réseau BI se revendiquent « internationales » mais que celles du réseau lui-même s'inscrivent dans des marchés scolaires nationaux et locaux divers[10] et soient de ce fait perçues et utilisées de façons différentes[11] contribue sans doute à recomposer les frontières du champ initial dessiné dans l'ouvrage. Ces considérations conclusives sont une invitation à enrichir les stimulantes analyses que nous offre l'auteure dans les pages suivantes par d'autres enquêtes permettant d'étudier le changement dans le temps et les variations dans l'espace des idées et des enjeux associés à l'éducation internationale comme des réseaux sociaux et institutionnels qui les diffusent et les structurent.

Agnès van Zanten
Directrice de recherche CNRS
Observatoire sociologique du changement Sciences Po

9. Windle J. et M. A. Nogueira, « The Role of Internationalisation in the Schooling of Brazilian Elites: Distinctions between Two Class Fractions », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 36, nº 1, 2015, p. 174-192 ; Weenink D., « Cosmopolitanism as a Form of Capital. Parents Preparing their Children for a Globalizing World », *Sociology*, nº 42, 2008, p. 1089-1106.
10. Felouzis G, C. Maroy et A. van Zanten, *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et société », 2013.
11. Weenink D., « Creating a Niche in the Education Market: the Rise of Internationalised Secondary Education in the Netherlands », *Journal of Education Policy*, vol. 24, nº 4, 2009, p. 495-511 ; Doherty C., C. Hincksman, A. Luke, J. Kenway et P. Shield, « Choosing Your Niche. The Social Ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia », *International Studies in Sociology of Education*, nº 22, décembre 2012, p. 291-310 ; Resnik J., « The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries: a Global Comparative Approach », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 14, nº 2, 2016, p. 298-325.

PRÉAMBULE

En guise de préambule, nous vous proposons un discours d'inauguration prononcé à Genève en 1925. Après une année d'essai, l'« École internationale » ouvre ses portes, ainsi que son internat. Porté par une poignée d'individus, ce projet ambitieux voit le jour grâce aux idées des pédagogues réformateurs, à la puissance économique de fondations américaines, à la force politique des nouvelles recrues de la haute fonction publique internationale et enfin au prestige des enseignants d'élite français. Ces producteurs culturels sont amenés par toute leur tradition à se penser comme porteurs et porte-parole de l'universel, comme « fonctionnaires de l'humanité[1] ». Normalien, ancien professeur de géographie à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, puis sous-directeur honoraire de l'ENS, Paul Dupuy s'exprime ici en qualité de directeur de l'école secondaire à l'École internationale. Ce discours nous permet d'entrer au cœur du bouillonnement intellectuel et militant des années 1920 à Genève, en marge de la création d'innombrables institutions de gouvernance internationale, dont le Bureau international du travail en 1919, la Société des Nations en 1920, et la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle en 1921. Héritier de Calvin, Rousseau et Dunant, l'« esprit de Genève » est fait de réflexions sur les moyens d'assurer la paix, de représentations de l'internationalisme, et d'expériences de pédagogies nouvelles. Ce discours est fondateur non seulement pour cette école mais encore pour les institutions scolaires créées à sa suite au cours du XXe siècle puisqu'il édicte les valeurs et croyances en matière d'internationalisme auxquelles se réfèrent leurs réformateurs.

> « Mesdames, Messieurs, fondateurs, conseillers, amis de l'École internationale, parents de nos élèves, soyez ici les bienvenus. L'École internationale, après l'année de Florissant, où lui fut ménagé un si gentil berceau, prend ici sa physionomie d'adulte. C'est ici qu'elle souhaite attirer, de près et de loin, de partout, des enfants dont les parents verront dans son titre une

1. Bourdieu P., « Deux impérialismes de l'Universel », *in* Fauré C. et T. Bishop (dir.), *L'Amérique des Français*, Paris, Éditions François Bourin, 1992, p. 149-155.

promesse, un engagement répondant à l'aspiration de leur raison et de leur cœur. Il y a des façons diverses d'être international. L'internationalisme du dehors est assez facile à réaliser. Il l'a été certainement, et bien des fois déjà, en Suisse, et particulièrement dans ce beau pays de Genève, où des traditions pédagogiques anciennes ont attiré et réuni dans nombre d'établissements excellents, des enfants ou des jeunes gens appartenant aux nationalités les plus diverses, venus des pays les plus éloignés les uns des autres. Ce n'est pas là, du reste, un internationalisme sans valeur. Ces réunions des jeunes intelligences issues de milieux si différents ont nécessairement en elles-mêmes une vertu bienfaisante. Chaque enfant y devient pour un temps un miroir où se réfléchissent d'autres horizons que les siens ; il apprend la grandeur du monde et la diversité des hommes autrement que dans les livres, par le contact des camarades, par le travail, par les jeux, par la vie partagée. À l'empreinte de ses hérédités nationales particulières se superpose, plus légère sans doute, moins profonde, précieuse tout de même, une empreinte nouvelle, celle d'une éducation collective. Cela, l'École internationale le réalisera elle aussi ; elle le réalisera, pour ainsi dire, par définition. Mais ce à quoi elle aspire est quelque chose d'autre et de plus précieux encore. Elle ne l'attend pas du hasard et elle ne doit pas le recevoir seulement du dehors ; elle le conçoit comme un fruit de sa volonté, et elle veut que ce soit avant tout une émanation de son âme, de son esprit, quelque chose qui vienne du plus profond d'elle-même. C'est du dedans que son internationalisme doit agir : il ne doit pas être la broderie superficielle, mais le tissu même des mentalités que nous avons l'ambition de former.

Pour tout résumer en quelques mots, l'École internationale a une espérance fondée sur une foi, et ce sont cette espérance et cette foi qui nous réunissent ici aujourd'hui, au seuil de la nouvelle année scolaire. L'espérance est celle-là même qui, née au milieu des ruines, surgie des pires désastres que l'Humanité ait connus, a saisi la grande âme du président Wilson, l'a soulevée, l'a pénétrée, y est devenu principe d'action, et, malgré les doutes, les sarcasmes, les méfiances, les hostilités, a enfanté l'organisme international, déjà si vigoureux, à l'ombre duquel nous espérons que grandira notre École. La plupart de ses animateurs sont fonctionnaires de cet organisme, pénétrés jusqu'aux moelles de l'esprit dont il vit, et c'est parce que cet esprit vit aussi en eux, qu'ils ont rêvé d'une école où leurs enfants en seraient imprégnés à leur tour, et avec eux les enfants de ceux qui voient dans cet esprit l'unique chance du salut du monde. Ainsi comme le figuier banyan des Indes laisse descendre de ses plus hautes branches des racines aériennes, qui, retrouvant le sol, donnent naissance à des rejetons dont la verdure se confond avec la sienne, et dont la vie lui reste liée, tout de même l'École internationale est née des racines dont les origines sont au-dessus d'elle, dans ces bureaux de la Société des Nations et du Bureau international du travail, où les cerveaux

d'élite sont animés d'une foi ardente dans la valeur de leur tâche, dans les bienfaits que la collaboration, l'union, le respect réciproque doivent assurer à l'ensemble des peuples. Cette foi, nous la partageons, nous autres professeurs, et nous voulons la transporter dans le domaine de l'éducation ; nous voulons qu'elle soit aussi la grande animatrice de notre travail et de notre enseignement […]. Et malgré cette évidence ["la petitesse du monde"] les habitudes d'esprit du passé ont une telle force, elles sont ancrées dans des sentiments si profonds, et, il faut bien le dire aussi, si précieux et légitimement chers, que l'immense majorité des hommes continue à penser et à agir comme si leur partage en nations avait encore le même sens et la même valeur qu'autrefois. Ils se révoltent contre la contrainte des faits, et, les yeux fixés sur les autels innombrables de la guerre où leurs pères ont sacrifié, ils ricanent ou ils vitupèrent, quand on annonce le Dieu nouveau de la concorde et de la paix, qui grandit et qui monte au-dessus des autels ennemis, le Dieu dont le culte doit absorber et réconcilier tous les cultes.

C'est à comprendre cela que l'École internationale veut préparer les enfants qui lui sont confiés. Nous n'ignorons pas, certes, les difficultés d'une tâche, devant laquelle il convient d'être à la fois très ambitieux et très modeste. Nous savons en particulier que nous avons le devoir de concilier la mentalité internationale avec tous les patriotismes, pour lesquels nous professons un respect et une amitié sans réserve ; nous savons que cette conciliation peut rencontrer des résistances morales et aussi des résistances matérielles, et que celles-ci seront probablement les plus difficiles à vaincre. Chacun des enfants qui passeront par nos mains doit, de toute évidence, finir par subir le contrôle et la loi des institutions nationales de son pays. Ce n'est pas là un regret que j'exprime, bien au contraire. La mentalité internationale ne peut produire son plein effet qu'en exerçant son action dans les cadres nationaux, en s'adaptant à eux et non en les bouleversant. Mais cette conviction même implique dans notre enseignement des adaptations multiples, délicates à réaliser sans énerver la grande action dominante. Pour venir à bout des difficultés qui nous attendent et, si possible même, pour les prévenir, il a paru que le moyen le meilleur était d'entrer résolument dans les voies ouvertes par les apôtres de l'École nouvelle, de l'École active, dont le plus ardent peut-être, le professeur Adolphe Ferrière, est un de nos conseillers. C'est là, pour ainsi dire, notre seconde foi, et qui fait corps avec la première. Nous avons foi dans l'évolution naturelle des intelligences enfantines ; nous voulons nous fier à elle, la suivre et l'aider de toute notre ardente sympathie[2]. »

2. AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). DUPUY P., « L'esprit international à l'École internationale de Genève », *Pour l'ère nouvelle*, n° 18, janvier 1925, p. 3-5.

INTRODUCTION

> « La logique spécifique du monde social consiste précisément en cela que les représentations de la réalité font objet de luttes pour la définition de la "réalité"[1]. »

Le 18 décembre 2006, je poussais pour la deuxième fois la porte de la Salle XVII au Palais des Nations à Genève. La simulation de l'Assemblée générale des étudiants allait commencer un quart d'heure plus tard. Des écriteaux soigneusement placés sur les tables ordonnaient les sièges des délégués selon le nom des États membres : Afghanistan, Algérie, Angola, etc. Depuis l'estrade, je pouvais distinguer les sièges, par pair, portant le nom d'un État. Des lycéens, en tailleur et costume, s'y installaient. Équipés de microphones et d'oreillettes, ils allaient représenter le pays de leur choix. D'emblée, l'ambiance me paraissait plus sérieuse que quand j'y avais participé en 1997. Je ne sais plus quel pays j'avais « représenté », mais je me rappelle avoir cherché en vain la Yougoslavie dans la liste des pays proposés. À cette époque, mon pays d'origine n'existait plus depuis plusieurs années. Sept ans après mon départ de l'École, j'y revenais donc en qualité de sociologue. Entre-temps, j'avais étudié les sciences sociales, qui m'avaient fait paraître pour le moins singulières les « traditions » pédagogiques de l'École internationale de Genève dite « l'Écolint ». J'avais développé un projet de recherche à propos de l'École. Il s'agissait de la soumettre à une étude sociohistorique pour mieux comprendre ce que c'était qu'une école internationale, mais aussi le décalage que j'y avais ressenti au milieu des lycéens de la mondialisation.

Dans près de 160 pays, des lycéens de toutes nationalités préparent un même diplôme dans l'espoir qu'il leur permettra d'entrer dans n'importe quelle université, notamment les plus réputées, en fonction de leurs résultats. Ils passent ce qu'on nomme le BI, le baccalauréat international, plutôt que les diplômes nationaux les plus établis à l'échelle mondiale tels que les *A-levels* britanniques, le

1. Boltanski L. et P. Bourdieu, « Le fétichisme de la langue », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 4, 1975, p. 2-32.

baccalauréat français ou l'*Abitur* allemand. Dispensés dans des lycées privés ou publics, ce diplôme et ses programmes d'enseignement à vocation « internationale » sont élaborés par une institution non gouvernementale nommée l'Organisation du baccalauréat international, ou l'OBI (encadré 5, p. 204). C'est elle qui se charge depuis 1968 de toutes les questions concernant les contenus enseignés, les modes d'évaluation, les méthodes pédagogiques et la formation des enseignants. C'est la mondialisation au lycée qui est ici à l'œuvre et qui surprend le lecteur comme le chercheur : s'accommodant d'une diversité de systèmes nationaux, cette institution apparaît à la fois comme hors de tout système national et proprement internationale. Elle applique ses propres programmes, certifie la fin des études secondaires des candidats à son diplôme et parvient à les faire accéder aux universités les plus prestigieuses. Comment une ONG a-t-elle réussi à créer de toutes pièces un diplôme international et à le doter d'une légitimité ?

Étudier l'histoire et le fonctionnement du BI informe sur le mouvement de privatisation de l'éducation, corollaire du processus d'internationalisation dans le contexte des politiques de mondialisation néolibérale, dont les discours contiennent l'injonction à la constitution d'un « marché » mondial d'enseignement supérieur[2]. Dans ce cadre, les institutions scolaires tentent chacune de répondre aux valeurs prônées, à commencer par « s'internationaliser ». Alors qu'est-ce qu'être international ? Et surtout, comment une école ou un programme d'enseignement peuvent-ils devenir internationaux ? C'est la question qui est en filigrane dans tout ce livre : la construction d'une identité internationale par les institutions scolaires qui, bien que spécifique, tente de s'affirmer comme la seule définition possible. Qu'est-ce qui fait d'une école une « école internationale » ? Quelles doivent être ses caractéristiques ? Ses programmes d'enseignement ? Auprès de quelles institutions et contre quelles autres écoles doit-elle s'affirmer comme telle ? Enfin, à quels élèves se destine-t-elle ? Parce que la sociologie et l'histoire de l'éducation soulignaient combien les systèmes d'enseignement, depuis le XIXe siècle, étaient liés aux États-nations modernes, à la construction des identités nationales et qu'ils étaient le moyen pour ces États d'inculquer des valeurs et une histoire propre, il nous a paru capital d'interroger sous cet angle le BI. Si la mission affichée de l'OBI de « créer un monde meilleur à travers l'éducation » demeure imprécise (*i. e.* un monde meilleur pour qui ?), toutes les valeurs mises en avant renvoient à son caractère international. Il nous fallait en savoir davantage et autrement que par l'immersion dans l'univers clos de l'Écolint et notre position particulière dans cet univers : être apatride dans une école qui accordait une importance prédominante à l'identification nationale.

2. Leclerc-Olive M., G. Scarfò Ghellab, A.-C. Wagner et M. de Saint Martin, *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, Paris, Karthala, coll. « Hommes et sociétés », 2011 ; Lazuech G., *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le Sens Social », 1999.

Aussi nous employons le « je » lorsque nous souhaitons rappeler au lecteur ce « dédoublement » du sociologue[3] – toujours pris dans le monde social qu'il étudie –, que l'expérience d'*alumna* interdit de passer sous silence.

À l'heure de la mondialisation de l'économie de marché, le qualificatif « international » est valorisé. Il va de pair avec l'injonction à la « flexibilité » et à l'« ouverture » : il est de bon ton de partir faire un séjour à l'étranger, de parler plusieurs langues, dont un anglais correct, et d'avoir un réseau de sociabilité étendu à plusieurs pays. À l'instar des grandes écoles françaises[4], se présenter comme international devient une stratégie de distinction sociale faisant apparaître comme « compétitives » des écoles d'élite. Si l'on s'intéresse à son histoire plus ancienne, l'éducation internationale apparaît pourtant comme une construction de longue date : elle a fait l'objet de nombreuses tentatives de réalisation depuis les universités de la Renaissance européenne jusqu'à l'actuel système d'échanges d'étudiants[5] en passant par les écoles du parti communiste. Cette expression désigne des phénomènes pédagogiques aussi divers que la migration d'étudiants, des domaines d'études spécialisés et l'ensemble des écoles, instituts, universités et, plus récemment, leurs « filiales » à l'étranger[6]. Enchâssée dans l'histoire des relations de pouvoir internationales en matière de culture, l'histoire de l'éducation à vocation internationale est partagée entre logiques étatiques et logiques de marché[7]. Au Moyen Âge, le marché des études reposait sur des principes communs, ceux du monde chrétien : le latin comme langue d'enseignement, le régime juridique extraterritorial des universités, la division en quatre facultés avec les mêmes matières traitées, les idéaux et méthodes interchangeables et le statut d'étrangers privilégiés pour les étudiants et les professeurs[8]. Avec la construction des États-nations modernes en Europe à partir de la fin du XVIIIe siècle, il perd cette dimension internationale auparavant soutenue par l'Église. Ainsi, le marché du XIXe siècle est segmenté par les processus de nationalisation et de modernisation : chaque pays privilégie une

3. BOURDIEU P., *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*, Paris, Raisons d'agir, 2001.
4. VAN ZANTEN A., « Educating Elites: The Changing Dynamics and Meanings of Privilege and Power », *in* VAN ZANTEN A., S. J. BALL et B. DARCHY-KOECHLIN (dir.), *World Yearbook of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence : The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, Londres/New York, Taylor and Francis, 2015, p. 1-12.
5. BALLATORE M., *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et société », 2010.
6. SANDGREN P., *Globalising Eton: A Transnational History of Elite Boarding Schools Since 1799*, thèse de doctorat, université de Stockholm, 2017.
7. Dans ce livre, lorsqu'elle n'est pas employée entre guillemets, la notion de marché est restreinte à la notion de « marché de biens symboliques » afin d'éviter l'écueil de son emploi comme mythe savant jamais défini. BOURDIEU P., « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 119, 1997, p. 50 ; FLIGSTEIN N., « Le mythe du marché », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 139, nº 1, 2001, p. 3-12.
8. KARADY V., « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 145, 2002, p. 47-60.

langue, des programmes, des idéaux et des méthodes spécifiques. Indices d'un processus de monopolisation de l'enseignement par l'État[9], se constituent alors des systèmes et traditions d'enseignement nationaux que les États européens exportent dans les pays qu'ils colonisent.

Aussi les écoles, instituts et universités « à l'étranger » ont-ils longtemps été au service des impérialismes français, allemand et britannique. Ces « sociétés impériales[10] », telles qu'elles sont définies par Christophe Charle dans son étude d'histoire sociale comparée, se caractérisent par la diffusion d'un modèle culturel à vocation plus ou moins universaliste dont ces institutions scolaires sont les instruments. Nouvel enjeu de luttes entre les sociétés impériales, leur vocation internationale est ce qui les distingue des autres empires du continent (l'Empire austro-hongrois, l'Empire ottoman et l'Empire russe)[11]. Dans ce but, et en parallèle avec les écoles des « masses », des instituts et écoles sont créés pour former des « élites », comme l'école normale William-Ponty au Sénégal qui recrutait dans toute l'Afrique de l'Ouest[12]. Il s'agit pour elles, d'un côté, de renforcer leur domination en assimilant les élites autochtones par l'imposition d'une langue commune, celle de la puissance impériale[13], et de l'autre, d'assurer la formation des enfants de colons[14].

Les sociétés impériales ne sont cependant pas les seules à avoir développé un système de formation des élites à l'étranger. Le transnationalisme prend différentes formes en suivant les intérêts (économiques, politiques ou culturels) des sociétés et de groupes sociaux[15]. Depuis la fin du XIXe siècle, le cosmopolitisme aristocratique connaît un renouveau avec la migration d'étu-

9. Parmi la vaste littérature historique et sociologique existante sur la question, voir l'ouvrage classique définissant ce processus comme l'unification d'un marché symbolique : BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *La reproduction*, *op. cit.*, p. 29.
10. La notion de « société impériale », qui désigne l'exercice d'une double domination, territoriale et politico-culturelle. CHARLE C., *La crise des sociétés impériales : Allemagne, France, Grande-Bretagne (1900-1940). Essai d'histoire sociale comparée*, Paris, Éditions du Seuil, 2001, p. 18.
11. CHARLE C., « Enseignement supérieur et expansion internationale (1870-1930). Des instituts pour un nouvel empire ? », *in* HEILBRON J. *et al.* (dir.), *Pour une histoire des sciences sociales. Hommage à Pierre Bourdieu*, Paris, Fayard, 2004, p. 332.
12. Par exemple JÉZÉQUEL J.-H., *Les « mangeurs de craies ». Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale*, thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2002.
13. La fondation des lycées du Caire (1909) et d'Alexandrie (1910) par la Mission laïque française en Égypte vise à reconquérir la position de la langue française dans l'enseignement d'État égyptien par concurrence avec l'anglais qui avait progressé en vingt-sept ans d'occupation britannique. ABÉCASSIS F., « Les lycées de la Mission laïque française en Égypte (1909-1961). L'exportation d'un modèle français en Orient et ses contradictions », *in* CASPARD P., P. SAVOIE et J.-N. LUC (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2005, p. 138.
14. BUETTNER E., *Empire Families. Britons and Late Imperial India*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
15. BOURDIEU P., « Deux impérialismes de l'Universel », art. cité, p. 152 ; RUYSSEN T., *Les sources doctrinales de l'internationalisme*, Paris, Presses universitaires de France, 1954, p. 14-16.

diants venant des pays du sud et de l'est européen, en particulier de la Russie présoviétique, à la recherche du prestige associé aux institutions de formation françaises, allemandes et britanniques. L'importation d'un capital symbolique distinctif associé à l'Europe occidentale permet à ces étudiants de renouveler les modalités d'accès aux positions de pouvoir dans leur pays d'origine[16]. Dès avant la première Internationale, les socialistes fondent eux aussi des institutions éducatives dans la tradition internationaliste des organisations ouvrières : bibliothèques, écoles du soir, conférences dans les prisons ou sociétés politiques, réseaux et cercles d'éducation à l'instar d'institutions comme l'Association pour l'éducation gratuite du peuple[17]. Ainsi la première des « écoles socialistes », lieu de rencontre entre intellectuels et ouvriers, est inaugurée en 1899 à Paris par le cours de Léon Blum sur le socialisme français[18]. Entre cosmopolitisme aristocratique et internationalisme ouvrier, l'éducation internationale recoupe donc des réalités sociales différenciées au début du XXe siècle.

Le terme « internationale » est le plus souvent associé à l'internationalisme communiste[19] théorisé par Vladimir I. Lénine. Après la Première Guerre mondiale, cependant, Woodrow Wilson est perçu comme le champion de l'internationalisme en s'appropriant la notion de Lénine, d'autodétermination nationale des peuples, l'adaptant à une vision à la fois libérale, élitiste et raciste du monde[20]. Selon Lénine, l'autodétermination est une nécessité immédiate pour tous les peuples alors que Wilson l'envisage dans le temps long des réformes libérales, réservée aux blancs européens. Aussi l'internationalisme est-il pris dans des luttes symboliques entre les États-Unis et l'URSS. Avec l'instauration d'un nouvel ordre politique à l'échelle internationale[21], apparaissent des institutions d'enseignement primaire et secondaire liées aux organisations internationales, initiées par leurs fonctionnaires et visant à former une « élite » dans cet « esprit international » wilsonien. Se présentant en rupture avec les traditions pédagogiques nationales et les lycées élitistes au recrutement international, la « première », créée en 1924 à Genève, revendique une identité internationale par référence à Wilson et à l'idéologie politique de la Société des Nations. À sa suite et de façon exponentielle, de nombreuses « écoles internationales » sont

16. KARADY V., « La république des lettres des temps modernes. L'internationalisation des marchés universitaires occidentaux avant la Grande Guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 121, 1998, p. 92-103.
17. ELMIR F., *Éducation ouvrière dans la Première Internationale, 1864-1870*, Paris, Siress, 2005, p. 131.
18. PROCHASSON C., *Les intellectuels, le socialisme et la guerre. 1900-1938*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, p. 68.
19. LÉNINE V. I., *Œuvres*, 4e éd., Paris/Moscou, Éditions du progrès, vol. 20, 1969, p. 11-19.
20. MANELA E., *The Wilsonian Moment. Self-Determination and the International Origins of Anticolonial Nationalism*, Oxford/New York, Oxford University Press, 2007, p. 26-27, 38-43.
21. SACRISTE G. et A. VAUCHEZ, « La "guerre hors-la-loi" 1919-1930. Les origines de la définition d'un ordre politique international », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 150, 2004, p. 91-95.

fondées à travers le monde, réanimant le même « esprit » – à l'instar de l'école internationale des Nations unies, créée en 1947 à New York, et jusqu'à plus de 5 000 aujourd'hui – et proposent toutes depuis 1968 le baccalauréat international, diplôme privé se présentant comme une alternative aux programmes « nationaux » de tous les pays.

Pour étudier l'émergence de l'espace d'activité pédagogique constitué par ce nouveau titre scolaire, nous avons concentré notre recherche sur ces trois institutions : l'École internationale de Genève (l'Écolint), l'École internationale des Nations unies à New York (l'Unis) et le baccalauréat international (BI). Configurations particulières de cet espace, l'Écolint et l'Unis, proches des sièges européen et américain de l'Organisation des Nations unies, sont aujourd'hui les gardiennes de cet « esprit international » institutionnalisé dans ce diplôme privé. Leur sociogenèse renseigne sur les principes de la structuration d'un espace d'activité et de pratiques spécialisées que le présent travail a pour ambition d'objectiver. Si nous qualifions cet espace d'« internationale élitiste », c'est parce que ces institutions scolaires prennent la forme d'associations regroupant des agents de différents pays dans le but de constituer, à partir de ce qu'ils considèrent comme le meilleur des systèmes d'enseignement dominants (français, britannique, allemand), un réseau pédagogique international.

À la fois plus large et plus précis qu'au sens ordinaire, le terme d'institution est ici employé au sens durkheimien de Mauss et Fauconnet pour désigner un ensemble interdépendant de faits sociaux, que ce soient des manières d'agir codifiées par la loi (système matrimonial, statuts d'association, etc.) ou des manières de penser et de sentir (préjugés, superstitions, etc.) qui préexistent et qui survivent à l'individu et se transforment avec le temps[22]. En ce sens, « institution pédagogique » inclut aussi bien le groupement d'individus en associations comme ici l'Association pour l'École internationale de Genève (AEIG) et l'Association des écoles internationales (ISA) devenue l'Organisation du baccalauréat international (OBI), que les représentations, par exemple la notion d'« école internationale ». Nous nous attacherons donc à étudier les représentations, sans les abstraire des institutions qui les produisent, en considérant leur évolution[23] comme le suggère Durkheim. Dans cette perspective, nous incluons la notion d'« école internationale » dans l'objet en tant que produit d'un espace d'activités et de pratiques spécialisées dans l'éducation internationale. Notons d'emblée qu'elle s'est construite par opposition à toutes les écoles dites nationales.

Le terme d'« élite » fait objet de débats en sociologie[24]. Nous l'employons ici entre guillemets en tant que notion indigène : nos enquêtés l'utilisent pour

22. Mauss M. et P. Fauconnet, « La sociologie, objet et méthode », in *Grande Encyclopédie*, Paris, Société anonyme de la Grande Encyclopédie, vol. 30, 1901, p. 150.
23. Durkheim É., *op. cit.*, p. 46.
24. Denord F., P. Lagneau-Ymonet et S. Thine, « Le champ du pouvoir en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 190, 2011, p. 24-57.

s'autodésigner, contribuant ainsi à la formation d'un groupe social spécifique à la manière des cadres[25] étudiés par Luc Boltanski. Cependant, l'objet de notre ouvrage n'est pas de vérifier l'existence d'une « élite » internationale produite par ces institutions mais d'étudier, à partir du réseau qu'elles forment, l'émergence d'un espace d'activité pédagogique caractérisé par l'élitisme. Souvent perçue comme péjorative et contestée par les promoteurs des écoles internationales, la qualification d'élitisme n'est pas un jugement de valeur en soi. Au sens étymologique, elle désigne le fait de ne s'adresser qu'à une élite, c'est-à-dire à un « ensemble de personnes considérées comme les meilleures dans un groupe, une communauté, et formant une minorité caractérisée par sa supériorité[26] ». D'un point de vue objectiviste, même après avoir connu une « croissance phénoménale[27] » selon ses promoteurs, les examens du BI sont aujourd'hui réservés à une minorité de candidats : en 2019, 623 000 d'élèves âgés de 3 à 19 ans[28], c'est-à-dire moins de 0,05 % de la population mondiale scolarisée dans le primaire et le secondaire (n = 1 222 518 184)[29]. Quant à la « supériorité », elle serait sociale tout au moins. Nous pouvons supposer que le public de ces écoles est issu de classes dominantes puisque les droits d'inscription sont restrictifs : par exemple, pour l'année scolaire 2008-2009 à l'Écolint, ces derniers varient de 15 885 CHF [9 729 €] en classe enfantine à 27 225 CHF [16 674 €] en classe terminale[30]. D'un point de vue subjectiviste, l'opposition entre « l'École internationale » et les écoles nationales, qui est au fondement de la création de l'Écolint, repose sur la croyance en la supériorité d'une culture générale à vocation internationale par contraste aux humanités classiques. En référence à la mission de l'OBI de « créer un monde meilleur à travers l'éducation[31] », c'est à partir du « meilleur » des systèmes d'enseignement nationaux français, allemand et britannique que le BI est conçu comme étant le produit. Enfin, sa vocation internationale, qui doit servir à l'élaboration des programmes, révèle au fil de l'analyse un ethnocentrisme euro-américain érigé en *ethos* international. Dès les prémices de son émergence au sein d'un monde déjà clivé, ce réseau d'institutions se construit sur la base d'un internationalisme élitiste. Ainsi empiriquement fondé, notre usage de la notion d'élitisme dans le cadre de cette recherche n'a rien de réducteur ou de normatif. Nous souhaitons indiquer, au contraire,

25. BOLTANSKI L., *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit, 1982, p. 48-49.
26. REY A. et D. MORVAN (dir.), *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2005.
27. HILL I., « Phenomenal Growth of the IB », *in* PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*, 2e éd., Chicago/La Salle, Open Court, 2003 (1987), p. 239-280.
28. [www.ibo.com] (consulté le 27 juillet 2020).
29. Institut de statistiques de l'Unesco, données sur l'éducation, 2008, [http://www.uis.unesco.org] (consulté le 27 juillet 2020).
30. [www.ecolint.ch] (consulté le 27 juillet 2020).
31. [http://www.ibo.org] (consulté le 27 juillet 2020).

une volonté d'intégrer les modes de connaissance subjectiviste et objectiviste, à savoir d'inclure le point de vue des agents dans l'objet. C'est pourquoi ce livre n'a pas pour but de décrire ce que serait une « élite internationale », ni de trancher la question de savoir s'il existe ou non une telle « élite ».

La notion d'élitisme nous est aussi utile dans la mesure où elle incite à rompre avec le substantialisme inhérent à la notion indigène d'« élite » et de prendre d'emblée une perspective relationnelle. Comme esquissé plus haut, ces écoles s'inscrivent dans un contexte où s'opposent différentes visions et pratiques d'internationalisme. Contre l'internationale communiste, elles privilégient une vision bourgeoise libérale de l'éducation ; contre le cosmopolitisme aristocratique, elles ont pour ambition de « réformer l'École » en rompant avec ce qu'elles désignent comme des « traditions pédagogiques anciennes ». Ainsi, dans les années 1920, les premières écoles internationales initiées par les fonctionnaires internationaux nouvellement recrutés à la Société des Nations (SDN) et issus de la bourgeoisie économique et culturelle de différents pays, se positionnent politiquement du côté de Wilson. L'internationalisme libéral-bourgeois se définit donc à la fois *contre* l'internationale communiste-ouvrière et le cosmopolitisme aristocratique. C'est le sens de notre choix de le décrire comme une *internationale*.

Étudier l'émergence d'un champ pédagogique et élitiste qui participe à la socialisation de différentes fractions de classe à l'échelle internationale implique de s'armer d'une perspective diachronique pour en étudier la sociogenèse (partie I) avant de s'intéresser à sa structuration à l'aide d'enquêtes ethnographiques et de l'analyse géométrique de données (partie II) pour enfin en analyser le produit au moyen d'une étude synchronique du programme (partie III). La première partie de ce livre interroge la construction d'un objet international et les ajustements, à la fois théoriques (chapitre I) et méthodologiques (chapitre II) que cela suppose. Si de nombreuses études ont pour objet des organisations ou des phénomènes à caractère transnational, elles tendent à prendre pour cadre premier et pour référence un ou plusieurs contextes nationaux. Or l'imbrication entre l'international et le national est encore trop souvent pensée selon l'opposition entre la présence et l'absence d'un État[32]. Nous montrons comment nous avons construit un objet international sans pour autant se passer de considérer des contextes locaux et nationaux. La deuxième partie s'ouvre sur l'observation d'un « rite d'institution », la Students' League of Nations (chapitre III) qui met en évidence les stratégies sociales de distinction des lycées fondateurs de l'espace du BI dans la période contemporaine. Nous étudions ensuite la sociogenèse d'une éducation dite internationale, érigée en cause au nom de laquelle se mobilise un groupe de fonctionnaires internationaux de la Société des Nations

32. Sassen S., *Sociology of Globalization*, New York, W. W. Norton, 2007. Pour un exemple récent d'un effort collectif pour dépasser ces obstacles, Siméant J. (dir.), *op. cit.*

et du Bureau international du travail (BIT), puis de fonctionnaires proches des Nations unies. Décrire comment se sont construites, entre 1924 et 1930, l'offre et la demande d'un enseignement à vocation internationale nous permet de sortir de la vision qu'imposent les histoires institutionnelles et de construire une explication sociologique. Pour ce faire, nous nous demandons quels groupes sociaux avaient besoin d'une école internationale dans le contexte genevois d'après-guerre dans un premier temps (chapitre IV), puis dans un second temps, d'une « école des Nations unies » à la fin des années 1940 (chapitre V).

À partir de cette critique de l'explication de l'existence des « écoles internationales » par la thèse du besoin, l'ouvrage porte, dans une troisième partie, sur la constitution d'une économie de pratiques à vocation internationale. Cette économie symbolique inclut non seulement les diverses écoles unifiées par le BI, les *IB schools,* mais encore une série d'institutions et de professionnels spécialisés dans l'éducation internationale aux niveaux inférieurs de l'enseignement. Tout d'abord, en revenant aux temps des fondations et nous intéressant aux architectes du baccalauréat international, nous montrons à quel titre nous pouvons dire que, dès 1964, ils forment une internationale de réformateurs nationaux au sein de l'Association des écoles internationales, qui devient en 1968 l'Office du baccalauréat international (chapitre VI). L'approche prosopographique permet d'étudier leurs investissements symboliques dans la cause d'un titre scolaire privé et international en traduisant des idéaux pédagogiques élitistes en des programmes, des procédures d'examen et des critères d'évaluation, qu'ils qualifient comme « modernes ». Nous analysons ensuite les relations objectives entre les écoles, définies selon les caractéristiques sociales des candidats qu'elles présentent aux examens du BI (chapitre VII). En nous penchant une nouvelle fois sur les configurations particulières de l'Écolint et de l'Unis, par des entretiens avec leurs enseignants, nous nous intéressons à la transmission d'un « esprit international » ou d'une *mentalité* internationale (chapitre VIII). Nous faisons le pari que cet « esprit » peut être étudié empiriquement. Interrogeant catégorisations et identifications, le dernier chapitre analyse la distinction sociale à partir d'un angle inédit : la sociologie des *curricula*. Sont examinées les catégories de classement ethnique, régional et national à partir des composantes dites mondiales des programmes de littérature et d'histoire (chapitre IX). Venant couronner les *curricula* proposés par l'OBI, ces composantes incarnent la vision promue par ses fondateurs : une culture générale à vocation internationale par laquelle les élèves subiraient une transformation de leurs identités nationales. Variant ainsi les échelles d'analyse, ce livre explore la sociogenèse et la structure du champ de l'éducation internationale à partir du cas de l'OBI dans ce qui unit ses écoles membres aussi bien que dans ce qui les différencie, les hiérarchise et les met en concurrence. Son originalité, d'un point de vue sociologique, consiste à étudier un système d'enseignement comme une économie de biens symboliques.

Première partie

CONSTRUIRE UN OBJET INTERNATIONAL

De la même façon que l'histoire est écrite par les vainqueurs, on peut considérer que les dominants s'approprient le récit de leurs succès. Commençant par rassembler une poignée d'enseignants et d'élèves dans la maison individuelle d'un pédagogue suisse en 1920, des fonctionnaires internationaux sont parvenus à créer une école sur mesure pour leurs enfants, puis à en exporter le modèle, mobilisant ainsi un réseau pédagogique, financier, social et symbolique à l'échelle euro-américaine. Dans les années 1960, les promoteurs du BI inspirés par l'Écolint développent un diplôme privé ainsi qu'un programme d'enseignement élitiste et le font reconnaître par des institutions réputées à l'échelle mondiale. S'appuyant sur une série d'institutions d'initiative privée, ayant pour but la promotion du BI, ils se forgent la légitimité nécessaire pour négocier et faire adopter un diplôme dit international auprès des universités, des municipalités, des ministères d'Éducation de différents pays et États. Tous ces « pères fondateurs », ces mères anonymes, ces « pionniers » ou « pionnières » de l'éducation internationale sont des dominants par leur petit nombre, par les moyens mis en place et leurs modèles de référence pédagogiques. Aussi deviennent-ils les héros et héroïnes des récits écrits pour et par l'institution, exerçant de surcroît leur domination sur le plan symbolique. Or le principal écueil de travailler sur les classes dominantes est de considérer les actions individuelles comme étant à l'origine des transformations sociales, dont il importe au contraire de saisir la structure sur le long terme[1]. C'est pourquoi il nous faut nous distancier de la littérature produite par et pour les dominants. Nous allons dans un premier temps décrire l'espace de production de la connaissance sur les écoles internationales afin de pouvoir les considérer comme des faits sociaux, et non de les prendre comme allant de soi.

Cette partie est pour nous l'occasion de restituer le cheminement de l'apprenti sociologue en revenant sur nos choix théoriques et méthodologiques. Nous concernant, le statut d'*alumna* de l'Écolint a été un atout pour accéder aux institutions étudiées, au terrain et aux archives. Si ce statut d'ancienne élève nous a alertés sur la nécessité d'enquêter par distanciation ou de croiser les méthodes et les terrains d'enquête, il a aussi pu nous rendre moins sensibles

1. Elias N., *La société de cour*, Paris, Flammarion, 1993 (1969), p. xlvi.

aux particularités, par exemple dans l'analyse des « traditions » scolaires, des entretiens ou des *curricula.* C'est ce qui nous a convaincus de la nécessité d'une approche réflexive au sens de Bourdieu, interrogeant les conditions sociales de possibilité, c'est-à-dire les effets et les limites du point de vue sociologique à la lumière du « dédoublement du chercheur[2] ». C'est au fur et à mesure du terrain et de l'analyse des données que nous réalisons combien ces univers scolaires vont de soi pour nous. C'est par exemple l'étonnement d'un professeur devant les pratiques de voyage de ses élèves qui nous a rendus attentifs à l'évidence que représentait pour nous l'idée même d'« être » ou de se « sentir » international. Aussi cela a-t-il permis d'objectiver les propriétés sociales pertinentes qui définissent notre point de vue particulier, d'ancienne élève et de sociologue.

Dans sa première partie, ce livre aborde l'éducation comme une dimension de la domination. Travailler sur une internationale élitiste dans le domaine pédagogique, c'est s'inscrire nécessairement dans plusieurs domaines de recherche : les élites, l'éducation et la culture, et enfin l'international, ses normes, valeurs et hiérarchies. Ainsi après avoir décrit la littérature existante comme un espace de production du savoir, nous présentons les outils théoriques qui nous ont permis de construire un exemple de la formation des « élites » en un objet international, l'inscrivant dans le débat sur l'usage de la théorie des champs à l'échelle transnationale et globale. Le diplôme privé du BI se distingue de tous les autres par son appellation « international » et par sa vocation universaliste. Comment saisir l'international quand se dire international est une forme de distinction sociale ? Pour pouvoir étudier la dimension symbolique de l'international nous mobilisons une perspective historique qui reconstruit la genèse sociale des institutions. Associant concepts et méthodes de l'historien avec ceux du sociologue, la sociologie historique est à même de percevoir différents niveaux du processus d'émergence d'un champ d'enseignement secondaire à vocation internationale.

2. BOURDIEU P., « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 150, 2003, p. 43-58.

Chapitre I

ÉTUDIER LES DOMINANTS : LA PRODUCTION DU SAVOIR EN QUESTION

Proposant une sociologie de l'internationalisme ainsi que de sa mise en pratique, notre ouvrage est organisé autour de l'étude de trois moments constitutifs de l'émergence d'un espace d'activité pédagogique à l'échelle mondiale, à partir de trois institutions à vocation internationale : deux « écoles d'élite » fondées respectivement à Genève et à New York en annexe à la SDN et à l'ONU et le diplôme du baccalauréat international. Ces institutions interétatiques se donnent comme but la « paix » et la « compréhension internationale », valeurs traditionnellement associées aux intellectuels et à ce que Bourdieu appelait l'« intérêt au désintéressement[1] ». Ces objectifs sont pour le moins nuancés par différents auteurs, qui mettent en avant la restauration de l'« utopie libérale » d'un marché autorégulateur par l'instauration d'un nouvel ordre politique mondial[2], ou la consolidation de la domination de l'Empire britannique et de sa relation avec le pouvoir émergent des États-Unis[3]. En prenant comme angle l'éducation, notre étude apporte un éclairage sur les dimensions idéologiques et morales de ces organisations.

Touchant à la question de la concurrence entre États et marchés dans le domaine de l'enseignement pour la reconnaissance des titres scolaires, la réflexion qui y est développée a pour enjeu de s'inscrire dans le débat sur la « démocratisation » des systèmes d'enseignement et la formation corrélative des « élites ». Sur le plan théorique, l'objet incite à articuler la théorie de la reproduction sociale – faisant partie de la théorie de la violence symbolique[4] – à la théorie des champs par le recours à celle des biens symboliques. Comme nous y invite Bourdieu, nous devons non seulement situer l'action pédagogique

1. Sapiro G., « Intellectuel(s) », in *Dictionnaire des notions*, Encyclopaedia Universalis, 2005, p. 619-621.
2. Polanyi K., *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of our Time*, Boston, Beacon, 1944, p. 26.
3. Mazower M., *No Enchanted Palace. The End of Empire and the Ideological Origins of the United Nations*, Princeton, Princeton University Press, 2009, p. 86.
4. Bourdieu P. et J.-C. Passeron, *La reproduction*, *op. cit.*, p. 11.

de l'OBI dans un espace plus large dans lequel les activités sociales se divisent progressivement, mais aussi la considérer dans sa spécificité – d'abord en tant qu'imposition d'une culture légitime, puis comme bien symbolique, à la fois marchandise et signification[5].

Au début de cette recherche, nous nous sommes intéressée à la littérature existante proche de nos thématiques et avons découvert tout un domaine de littérature consacrée aux « écoles internationales ». Outre les histoires commémoratives, il existe des travaux qui prennent ces écoles pour un objet de science, confondant ainsi l'objet réel avec l'objet de connaissance scientifique[6]. Caractérisée par une forte autoréférentialité, cette littérature associe la notion d'« école internationale » à une conception de l'« éducation internationale » comme domaine réservé aux écoles apparues au milieu du XXe siècle. Destinées à légitimer les pratiques pédagogiques de ces dernières, elles sont orientées vers la pratique de la gestion ou de l'enseignement, et tendent à reprendre le discours des agents, le convertissant, de manière plus ou moins consciente, en explication scientifique. Les auteurs emploient souvent les termes de « familles » ou de « parents », rendant ainsi impossible toute réflexion sur les caractéristiques sociales du public[7]. Point nodal du mythe des origines des écoles à vocation internationale, la composition sociale du public constitue pourtant un indice essentiel pour répondre aux questions de leur élitisme. Ces travaux, en tant que produits de l'espace des *IB schools*, font partie de notre objet, nous les considérons donc comme des sources dans une perspective de sociologie historique[8]. Ainsi nous classons la littérature existante en deux grandes catégories selon son utilité pour la construction de l'objet : les sources imprimées et les ouvrages de référence. Dans la première, nous regroupons les « histoires institutionnelles[9] » avec les travaux académiques relevant d'une littérature spécifique à l'espace de production des savoirs sur les « écoles internationales[10] ». Après avoir présenté les ouvrages commémoratifs qui consacrent les récits des fondateurs de l'Écolint et de l'Unis en mythes des origines, nous aborderons les ouvrages qui

5. *Ibid.*, p. 19-25.
6. BOURDIEU P., J.-C. CHAMBOREDON et J.-C. PASSERON, *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Paris, École pratique des hautes études/Mouton/Bordas, 1968, p. 59-62.
7. À titre d'exemple, voir MEYER J., R. COHEN et G. GUÉRON, *Éducation sans frontières. École européenne, écoles internationales*, Paris, Presses universitaires de France, 1967, p. 167.
8. CALHOUN C., « The Rise and Domestication of Historical Sociology », *in* MCDONALD T. J. (dir.), *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1996, p. 305-328.
9. À la suite des travaux de Francine Muel-Dreyfus, nous désignons par ce terme les reconstructions commémoratives de l'histoire publiées par et pour l'institution. MUEL-DREYFUS F., *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Éditions de Minuit, 1983, p. 204-205 et 222-223.
10. Précisons que les auteurs des ouvrages commémoratifs prennent le soin de les distinguer des travaux académiques, à l'instar de Walker : « *Since this is not an academic study the reader will find no formal references in the text.* » WALKER G., *Marie-Thérèse Maurette. Pioneer of International Education*, Genève, École internationale de Genève, 2009, p. 4.

contribuent à légitimer l'« école internationale » en tant que catégorie savante. L'intérêt pour cette thématique ne va pas de soi : les chercheurs dans ce domaine ont tous été impliqués dans les univers sociaux étudiés. De ce fait, une grande partie de cette littérature est produite par des « agents doubles[11] » appartenant simultanément à l'espace que nous étudions et à l'univers académique des sciences de l'éducation – ce dernier accueillant plus volontiers les professionnels de l'éducation que d'autres disciplines plus autonomes[12]. Ces auteurs publient dans diverses conditions : certains reprennent leurs études dans le cadre d'une recherche universitaire en parallèle à leur carrière d'enseignants ; d'autres montent dans les échelons de l'école pour devenir directeurs ; d'autres encore travaillent à informer les *policy makers*, par exemple ceux de l'Unesco, ou à stimuler la discussion des questions de l'éducation internationale à l'OBI. À la manière des entretiens, cette littérature enregistre un point de vue que nous confrontons, dans la mesure des informations disponibles, à la position que l'auteur occupe dans l'espace que nous étudions, qu'il soit au pôle scolaire ou académique.

Dans la seconde catégorie, nous incluons les ouvrages de référence de nos disciplines qui s'inscrivent dans les débats théoriques et méthodologiques utiles pour la pratique de la recherche. Contrairement aux ouvrages de la littérature spécifique qui reprennent et élaborent le sens commun, ceux-ci permettent d'étudier l'internationalisation en tant que processus historique et social à partir des écoles à vocation internationale. Dans une perspective de sociologie historique, nous devons interroger la littérature spécifique sur les questions qu'elle ne pose pas, en appréhendant la catégorie « école internationale » comme enjeu de luttes. Puisque nous cherchons à expliquer la constitution et la structuration du réseau des *IB schools*, nous devons maintenir à l'égard de cette littérature une vigilance épistémologique qui se traduit par un usage réflexif de celle-ci.

HISTOIRES INSTITUTIONNELLES ET MYTHE DES ORIGINES

Produites par et pour l'institution et souvent publiées lors de ses « anniversaires », plusieurs histoires institutionnelles s'appuient sur les archives que nous avons consultées. À l'Écolint, ces histoires à caractère commémoratif, au nombre

11. Nous employons cette notion au sens de Guilhot qui, par référence aux romans d'espionnage, permet de capturer l'ambivalence des agents, dépendants de plusieurs affiliations, tout en évitant l'écueil de les assigner uniquement à l'une d'entre elles. GUILHOT N., *The Democracy Makers. Human Rights and International Order*, New York, Columbia University Press, 2005, p. 13.
12. Cette « discipline pluridisciplinaire » est le lieu d'une réflexion par les professionnels et les chercheurs sur les pratiques pédagogiques. Son hétéronomie est de ce point de vue source de richesse. HOFSTETTER R., B. SCHNEUWLY et V. LUSSI BORER (dir.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIXe-première moitié du XXe siècle*, Berne, Peter Lang, 2007.

de quatre[13], ont pour titre le nom de l'École mais sont aussi désignées par des noms distinctifs comme *The Red Book*, *M. Knight's book* ou *M. Walker's book*. Comme toute histoire, celles-ci font l'objet de luttes à l'échelle de l'institution et sont parfois censurées, à l'instar de l'*Écolint Draft History*, texte d'un enseignant d'histoire, Robert J. Leach, qui fut commandé par le directeur général mais n'a jamais été publié, ayant été jugé « trop objectif[14] ».

Les historiens de l'institution renforcent les représentations enchantées de la vie institutionnelle en mettant une figure de style (l'euphémisme, la métaphore ou la personnification) à la place de toute prise de position politique ou phénomène social. Ainsi les agents deviennent des « personnalités » et des « figures » d'une histoire téléologique qui se réduit à la somme de leurs actions et motivations individuelles. La biographie hagiographique de Marie-Thérèse Maurette par George Walker en est l'illustration puisque, publiée par l'Écolint, elle contribue à ériger la directrice en pionnière de l'« éducation internationale[15] ». Fondée sur une série de correspondances que nous avons consultée[16], la biographie de Walker est révélatrice, par ses omissions, de la vision imposée par l'institution. Confrontant cet ouvrage aux sources, notre analyse met en évidence la censure par laquelle l'institution exerce la violence symbolique, de manière à faire méconnaître son caractère arbitraire et se faire ainsi reconnaître comme nécessaire[17].

L'histoire de l'Unis, un seul ouvrage, présente un cas limite entre histoires institutionnelles et littérature spécifique. Outre son implication dans la gestion de l'École, l'une des deux auteures est aussi une universitaire en sciences de l'éducation[18]. Cependant, si Vera Zorn est bien Associate Professor of Education au Department of International Education à la New York University (NYU) au moment de la publication, sa trajectoire académique demeure obscure. Malgré l'aide des bibliothécaires de la NYU, nous n'avons pas trouvé d'autre livre ou article d'elle dans les archives. Notons aussi que, d'un point de vue académique, cette étude sur l'Unis a un rapport peu critique aux sources, dont la citation est souvent omise par « manque de place[19] ». Si les ouvrages d'histoire institutionnelle ne relèvent pas d'une démarche scientifique, ce sont des sources précieuses pour réfléchir à la fabrique d'une histoire de l'institution, qui contribue à la construction sociale de la réalité étudiée. Ainsi un livre commémoratif peu critique permet de recueillir certaines données inaccessibles autrement.

13. Le dernier paraît en 2014 et n'a pas encore à notre connaissance de nom distinctif.
14. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. Draft Écolint History (1974).
15. WALKER G., *Marie-Thérèse Maurette*, *op. cit.*
16. Chapitre II, section « Conflits idéologiques », p. 124.
17. BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *La reproduction*, *op. cit.*, p. 19-25.
18. Elles sont présentées dans la quatrième de couverture, non seulement comme membres de divers comités du conseil d'administration, mais aussi comme des mères d'élèves.
19. MALINOWSKI H. W. et V. ZORN, *The United Nations International School. Its History and Development*, New York, United Nations International School, 1973, p. 3.

LES « ÉCOLES INTERNATIONALES » COMME CONSTRUCTION SAVANTE

Participant à définir la catégorie d'« école internationale », la littérature spécifique se répartit entre un pôle scolaire et un pôle académique, définis selon la proximité des auteurs à l'OBI. Nous les situons pourtant dans un *continuum* parce que les études du pôle scolaire, se développant en parallèle à la création de l'OBI en 1968, sont souvent perçues comme fondatrices par les auteurs du pôle académique. Ce dernier émerge avec la création, en 2000, du Center for the Study of Education in an International Context (CEIC), à l'université de Bath au Royaume-Uni, pour « raffermir les fondements intellectuels de l'Organisation[20] ».

Si on commence par le pôle scolaire, les deux travaux fondateurs[21] de Leach et de Meyer, publiés à la fin des années 1960, se fondent sur un voyage autour du monde afin de visiter différentes écoles internationales, universités et ministères d'éducation ou autorités analogues, pour tenter de cerner l'éventuel public du baccalauréat international en train de se faire. Les auteurs, qui sont d'anciens ou de futurs enseignants, administrateurs, voire parents d'élèves, développent des connaissances intuitives qui rendent ces études précieuses pour notre recherche. Le livre de Martin Meyer en est un bel exemple. Son étude des écoles internationales est concomitante à la création de l'OBI et a pour but de recenser celles qui pourraient être intéressées par un nouveau diplôme privé. De son côté, Leach dresse un panorama des écoles à vocation internationale existantes afin de les confronter à sa définition de l'école internationale idéale dans laquelle les nationalités seraient à égalité, et dont l'Écolint serait l'incarnation.

Au pôle académique, cette réflexion est poursuivie par Alexander (« Alec ») Peterson qui effectue la même démarche de voyager et de visiter les écoles. Lui aussi prend comme modèle l'Écolint pour sa définition d'école internationale par opposition aux « écoles nationales », dont le prototype est pour lui le lycée français à l'étranger. Dans son livre publié en 1987, Peterson définit ainsi une école internationale comme établie sur mesure pour les enfants dont les parents travaillent dans les organisations internationales et les entreprises multinationales[22]. Dans le prolongement de cette tradition de pensée, les deux animateurs du CEIC à Bath, Mary Hayden, directrice du centre, et Jeff Thompson, professeur d'éducation, identifient les écoles « nationales » situées à l'étranger ainsi que plusieurs groupements d'« écoles internationales ». Pour l'Unesco, Hayden et Thompson sont des auteurs de référence sur l'éducation internationale par leur publication dans la série Fundamentals of Educational Planning de

20. HILL I., « Looking Ahead », *in* PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 301-321.
21. LEACH R. J., *International Schools and their Role in the Field of International Education*, Oxford, Pergamon Press, 1969 ; MEYER M., *Diploma. International Schools and University Entrance*, New York, Twentieth Century Fund, 1968.
22. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. XVI.

l'Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco (IIPE). Leur rapport est destiné à « deux types de clientèle » : les individus engagés dans la planification et l'administration éducative et des « *senior government officials and policy-makers* ». Ce travail d'identification est utile, même si dans notre perspective nous pouvons regretter l'absence d'explicitation du principe de choix de ces réseaux aux dépens d'autres[23].

Une grande part de la littérature spécifique est rattachée aux sciences de l'éducation – que ce soit par la position des auteurs ou des revues dans lesquelles ils publient – et se situe de ce fait au pôle académique. Il s'agit en particulier de nombreuses études coordonnées par Hayden et Thompson. Ces deux auteurs cumulent les fonctions de direction au sein des unités de recherche de l'OBI et, pour Hayden, dans le programme de master en éducation formant enseignants et administrateurs. Le centre de Bath, dit l'IBO Research Unit, a depuis 2002, comme support de publication principal, le *Journal of Research in International Education*, dont la quasi-totalité des auteurs a un lien, passé ou présent, avec l'OBI.

Impressionnante par son volume, la littérature produite à Bath est autoréférentielle et est peu citée à l'extérieur de l'unité de recherche. Dans de nombreux travaux, les parties introductives, descriptives ou historiques reprennent dans leur structure la logique de présentation de soi de l'OBI, qu'on trouve sous une forme objectivée sur son site Internet. Les analyses de Hayden et Thompson s'appuient sur un éventail de mémoires de master et de thèses de doctorat non publiés, qui ne semblent pas avoir d'autre postérité : ils sont inaccessibles par les voies de nos institutions de rattachement[24]. Orientés vers un but pratique, ces travaux universitaires se focalisent sur les interactions entre les élèves et les professeurs quand elles ne se limitent pas à enregistrer la perception des uns et des autres, le souci principal des auteurs étant d'évaluer ou d'améliorer l'« éducation internationale » dans la pratique ici circonscrite au réseau de l'OBI. Hayden et Thompson étudient les notions d'« éducation internationale » et celle d'« école internationale », participant ainsi à les rendre indissociables en pensée[25].

Les études sur les écoles internationales et l'éducation internationale se font pourtant rares en dehors de Bath, qui apparaît dès lors comme une baronnie dans cet espace de production de savoirs. À l'université de Genève, Robert

23. Par exemple, le réseau de la *Meritas Family of Schools* n'est pas inclus dans l'étude, alors que le Collège du Léman, qui en est membre, se veut aussi une « école internationale ».
24. Bibliothèques en France et en Suisse, Biblio SHS du CNRS ainsi que les ressources numériques de l'université de Columbia.
25. HAYDEN M. et J. THOMPSON (dir.), *International Schools & International Education. Improving Teaching, Management & Quality*, Londres, Kogan Page, 2000 ; HAYDEN M. et J. THOMPSON, *International Education. Principles and Practice*, Londres, Kogan Page, 2001 ; HAYDEN M., J. THOMPSON et G. WALKER (dir.), *International Education in Practice. Dimensions for Schools and International Schools*, Londres, Routledge, 2002.

Bohem – qui est ancien élève et aujourd'hui enseignant dans une *IB School* – est le seul à avoir travaillé sur les archives de l'Écolint avant nous dans la perspective d'une recherche ancrée en histoire. S'appuyant sur plusieurs fonds d'archives, son mémoire est surtout un éloge du rôle de Leach dans la création du baccalauréat international. S'adressant à la fois aux historiens, aux enseignants et aux « *international educationalists* », Bohem se donne pour objectif de leur fournir un « point de vue unique [celui de Leach] » sur l'enseignement de l'histoire internationale dans les « écoles secondaires privées internationales ou publiques nationales[26] ». L'auteur érige Leach en fondateur de l'OBI alors que, au regard de la littérature existante où elle fait l'objet de luttes, la question devrait pour le moins être problématisée. Malgré leurs rattachements institutionnels, les auteurs du pôle académique ne semblent pas respecter les règles et normes scientifiques (cadre théorique, rigueur méthodologique, etc.). Directeur régional de l'OBI pour l'Europe, l'Afrique et le Moyen-Orient depuis 1993, Ian Hill, par exemple, a pu publier un article sans aucune référence bibliographique dans une revue en sciences de l'éducation, *SAVOIR Éducation Formation*, dont le comité de rédaction est pourtant composé de professeurs du supérieur[27]. Il importe dans notre perspective de rapporter les contenus de ce genre d'article à la position de l'auteur. Parfois les auteurs se déplacent d'un pôle de production à l'autre, voire contribuent aux deux à la fois, selon les évolutions de leurs parcours professionnels – auquel cas nous les désignons comme agents doubles. Le cas de George Walker, qui débute comme enseignant et aboutit à un doctorat en fin de carrière par la voie de l'IBO Research Unit à Bath[28], est révélateur de la porosité entre les différentes régions de l'espace de production de savoirs que nous décrivons ici. Walker appartient aux deux espaces, scolaire et académique, et ses travaux se situent aux deux pôles de production : la biographie de Marie-Thérèse Maurette est une histoire institutionnelle alors que sa contribution au livre dirigé par Hayden et Thompson est de la littérature spécifique produite dans un cadre académique[29].

26. Bohem R., *Robert J. Leach (1916-2004). A view of his life and his involvement and contribution to the genesis of the International Baccalaureate with special focus on his viewpoint on teaching history in secondary schools*, DEA, université de Genève, Genève, 2007, p. 1.
27. Ayant obtenu son doctorat de philosophie, Ian Hill commence sa carrière comme professeur, puis proviseur de lycée, pour devenir directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale en Australie. En 1990, il est directeur de la section anglophone du Centre international de Valbonne en France. Hill I., « Le baccalauréat international. Son histoire et sa contribution à l'enseignement interculturel », *SAVOIR Éducation Formation*, nº 4, 1995, p. 617-632.
28. Walker, enseignant en début de carrière à la Watford Boys' Grammar School ayant obtenu un MSc. en chimie de Oxford, devient directeur de l'Écolint (1991-1998) puis de l'OBI (1999-2005), avant de se reconvertir en *Visiting Professor of Education* à l'université de Bath où il est récompensé par le titre de docteur en éducation (Ed.D) en fin de carrière (2003), sans avoir écrit de thèse de doctorat.
29. Walker G., « The Language of International Education », *in* Hayden M., J. Thompson et G. Walker (dir.), *op. cit.,* p. 208-216.

Aux deux pôles de production, les auteurs travaillent avec des définitions plus ou moins exclusives des écoles internationales, selon des objectifs pratiques, toujours par opposition aux écoles dites nationales, situées dans leur pays d'origine ou à l'étranger. Qu'ils se situent au pôle scolaire ou académique, ces auteurs reprennent le mythe des origines des écoles, élaboré dans les histoires institutionnelles, expliquant leur existence par leur fonction, celle de répondre à un besoin. Or il importe de ne pas céder à une explication fonctionnelle qui, par sa simplicité, incite à considérer que la création de ces écoles répond à un besoin spécifique assimilé à celui de la société conçue comme un tout intégré, alors que comme nous y invite Robert Merton, nous devons concevoir les institutions comme fonctionnelles pour certains groupes et non pour d'autres[30]. Ainsi insensible au *nomos* de la sociologie[31] qui interdit d'expliquer les phénomènes sociaux par des causes individuelles, cette littérature spécifique, vestige d'un « état préscientifique » de la recherche au sens de Gaston Bachelard, n'aura donc pas le même statut épistémologique dans notre ouvrage que la littérature générale[32].

DÉBATS THÉORIQUES : LA REPRODUCTION SOUS L'ANGLE DE L'INTERNATIONALISME ÉLITISTE

Un pôle scientifique de travaux sur l'éducation internationale semble être en voie de formation, contribuant à la production de travaux universitaires sur l'« éducation internationale » sans lien officiel avec l'OBI. Monographies ou comparaisons entre deux ou plusieurs écoles, les travaux qui répondent empiriquement à une problématique sont pourtant rares. Concentrés aux États-Unis – pays dans lequel le nombre d'écoles publiques offrant le BI a fortement augmenté à partir des années 1980 –, ils se différencient selon leurs disciplines de référence (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie) par la multiplicité des approches et des méthodes.

Certains auteurs, qui nous apportent des éclairages ponctuels plus que des outils d'analyse, peinent à rompre avec le sens commun véhiculé par le discours

30. Merton critique les usages de la notion de fonction dans les sciences humaines et sociales : « Le postulat de l'unité fonctionnelle n'est pas seulement contraire aux faits, il a en outre une valeur heuristique assez faible, puisqu'il détourne l'attention de l'analyste des conséquences disparates que peut avoir un élément culturel ou social donné (usage, croyance, comportement, *pattern,* institution) pour des groupes sociaux divers », MERTON R. K., « L'analyse fonctionnelle en sociologie », in *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 71.
31. Bourdieu résume ce *nomos* en référence à la formule de Durkheim « expliquer le social par le social ». BOURDIEU P., *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 36.
32. Bachelard pose le problème de la connaissance scientifique en termes d'« obstacles épistémologiques » qui sont à l'œuvre dans l'acte de connaissance. BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, Vrin, 2004 (1938), p. 10.

officiel de l'institution et le langage indigène des enquêtés, alors que d'autres contribuent par leur inscription dans les débats théoriques à la construction de notre objet. Centré sur deux notions : celle de la reproduction sociale et celle de *Third Culture Kid* (ou TCK)[33], le débat théorique autour de l'éducation internationale réactualise des débats aujourd'hui anciens autour de la théorie de la reproduction qui ont ébranlé la sociologie et les sciences de l'éducation. Certaines thèses dénoncent l'existence de la reproduction sociale alors que d'autres contestent la notion par principe. Un mémoire de master en sociologie combine les deux, considérant la théorie des *Third Culture Kids* comme trop centrée sur les questions d'identité[34]. Inspirée de Bourdieu, Remi Iijima y développe la thèse d'un *global* ou *transnational cultural capital* en examinant les effets d'une éducation internationale sur le marché du travail.

Appelant de ses vœux une sociologie de l'éducation internationale, Julia Resnik coordonne un numéro spécial avec des articles plus critiques fondés sur des recherches empiriques, sous la forme de monographies par pays (Brésil, Australie et Singapour)[35]. Ces articles, aussi approfondis qu'ils soient, font apparaître une lacune de connaissances concernant l'histoire et la structuration de l'espace plus large, des enseignants et des contenus enseignés. De notre point de vue, pour fonder une sociologie de l'éducation internationale, il manque en ce domaine un travail de sociologie historique auquel nous souhaitons contribuer. Cette volonté de créer un nouveau domaine transdisciplinaire s'inscrit dans un contexte d'éclatement des disciplines scientifiques, qui en est la cause et constitue à la fois une richesse et un obstacle méthodologique et théorique dans un cadre comme le nôtre. Contrairement aux débuts de la discipline sociologique dont elle était partie intégrante, la sociologie de l'éducation est aujourd'hui une spécialité aux contours flous et mal délimités, qui tend à se diviser en segments « se rattachant soit à d'autres champs de la sociologie, soit à d'autres disciplines (sciences de l'éducation, économie, psychosociologie de

33. HILL USEEM R. et R. D. DOWNIE, « Third-Culture Kids », *Today's Education*, nº 65, 1976, p. 103-5.

34. Remi Iijima explique que ce choix est dû à la familiarité que lui procure ce statut, qui lui a permis d'accéder plus facilement à ses enquêtés. Ancienne élève de l'école qu'elle prend pour objet, l'auteure étudie à partir d'un dispositif empirique conséquent les trajectoires au moyen d'un questionnaire (n = 204), de l'observation participante de réunions d'anciens élèves et de dix entretiens avec ceux qui ont par la suite travaillé au Japon. *Alumni* japonais locaux et TCK, selon les deux profils possibles d'élèves que l'auteur identifie, ont la même identité grâce à leur expérience de l'école internationale : les facteurs déterminants étant le caractère multiethnique des étudiants et binational du *curriculum*. Que la plupart des enquêtés fassent des études supérieures aux États-Unis constitue pour notre travail un élément d'interprétation concernant le devenir des élèves issus des écoles internationales. IIJIMA R., *Becoming Cultural Mediators: Global Cultural Capital of International School Alumni in Tokyo*, master de sociologie, université d'Hawaï, Hawaï, 2009.

35. RESNIK J., « Sociology of International Education. An Emerging Field of Research », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 22, nº 4, 2012, p. 291-310.

l'orientation)[36] ». Or travailler avec l'œuvre de Pierre Bourdieu, qui offre une synthèse entre les auteurs classiques et les débats qui lui étaient contemporains, permet de réconcilier ces divisions parce qu'il conçoit la sociologie de l'éducation comme une dimension de la sociologie de la domination[37]. Ses théories de sociologie générale ont eu un impact dans tous les domaines des sciences sociales. En particulier dans les sciences de l'éducation, le bouleversement majeur vient de la théorie de la reproduction qui, si elle est encore discutée sur certains aspects[38], n'en est pas moins reconnue comme un apport fondamental, jusqu'à être devenue un lieu commun[39].

Défendant la thèse selon laquelle la fonction sociale des systèmes d'enseignement modernes est de reproduire l'ordre établi, Bourdieu et Passeron définissent toute « action pédagogique » comme une violence symbolique consistant en l'imposition d'un arbitraire culturel[40]. Si la théorie des biens symboliques a peu été employée sur le terrain de l'éducation secondaire, on en trouve les prémisses dans *La reproduction*[41], incluant une série de notions transposées de l'économie vers la sociologie. Ce choix méthodologique permet aux auteurs de rompre d'emblée avec les définitions traditionnelles de « l'École », ou du « système d'enseignement », qui véhiculent une représentation de la culture comme propriété indivise et également distribuée dans « la Société ». Aussi Bourdieu et Passeron conçoivent-ils les individus éduqués comme « produits » de l'action pédagogique et classent les professeurs dans la catégorie des « vendeurs de

36. Cette segmentation de recherches empiriques aboutit à une délimitation de territoires isolés fonctionnant comme fiefs de chercheurs ou de courants distincts, dont les oppositions sont rituellement reproduites dans les états des lieux et les débats académiques. POUPEAU F., *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, p. 12-13.
37. WACQUANT L., « Foreword », *in* BOURDIEU P., *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Stanford, Stanford University Press, 1996, p. XVIII.
38. Par exemple DUBET F., M. DURU-BELLAT et A. VÉRÉTOUT, « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval », *Sociologie*, nº 2, 2010, p. 177-197.
39. Critiquer la théorie de la reproduction revient souvent à revendiquer une plus grande marge de liberté pour les agents, que ce soit dans une conception individualiste ou historiciste de l'éducation. Si l'ouvrage d'André Petitat est emblématique par la dénonciation de son « pessimisme », l'auteur s'appuie sur l'historiographie pour montrer une autonomie relative de l'« École » par rapport à la « Société » que Bourdieu et Passeron théorisent pourtant dans *La reproduction*. PETITAT A., *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Librairie Droz, coll. « Travaux de droit, d'économie, de sciences politiques, de sociologie et d'anthropologie », nº 132, 1999. Pour une critique de ce dernier ouvrage, voir MULLER C. A., *Le collège de la République. Enseignement secondaire et formation de l'élite à Genève 1814-1911*, Genève, Slatkine, 2009, p. 51. Enfin, sur l'autonomie des agents, voir BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *La reproduction*, *op. cit.*, p. 47.
40. L'intériorisation d'un arbitraire culturel produit un *habitus*, sanctionné juridiquement par le titre scolaire qui institutionnalise un capital culturel, le dotant d'une valeur, et garantissant sa convertibilité dans d'autres marchés, celui du travail ou de l'enseignement supérieur. *Ibid.*, p. 45.
41. *Ibid.*, p. 11.

biens symboliques », ayant d'autant plus d'« intérêt au désintéressement » qu'ils appartiennent à un corps institué. La théorie des biens symboliques implique de considérer l'activité pédagogique comme un enjeu de luttes pour la transmission de la culture d'un groupe dominant et pour la « légitimité culturelle » au sein d'un champ éducatif, reproduisant les rapports de force existants, plus ou moins réfractés selon son degré d'autonomie.

L'existence même d'un diplôme privé supervisé par une organisation à but non lucratif permet d'interroger la notion de « marchés scolaires » hors de sa dimension économique : la construction de la légitimité d'une école « internationale », les rapports des écoles dites internationales entre elles et avec les établissements locaux. Plus précisément, nous concevons ces marchés en s'appuyant sur la théorie des « biens symboliques », envisagée par Pierre Bourdieu comme le monde économique à l'envers et plus largement comme une « économie générale des pratiques », à savoir le système dans lequel vit une collectivité[42]. Davantage étudiées pour les marchés culturels[43], les dimensions symboliques de la mondialisation, et des institutions scolaires en particulier, constituent aujourd'hui une perspective peu approfondie[44]. Cela s'explique en partie par le fait que la sociologie de l'éducation a mis l'accent sur des aspects spécifiques de la théorie des champs tels que les concepts d'« *habitus* » et de « capital culturel[45] », écartant ceux de « champ », de stratégie[46] et de « marché », ainsi que les autres formes de capitaux et la question de leur convertibilité. Or le concept de « capital » n'a de sens que s'il est investi dans un « champ », de même qu'un « bien » n'a de valeur que sur un « marché ». Selon Bourdieu, un bien symbolique est à la fois « marchandise » et « signification », de la même façon que le capital symbolique est une « propriété-perception », à savoir il n'existe que dans la relation entre les « propriétés des agents » et des « catégories de perception » (haut/bas ; international/national ; grand/petit)[47]. Aussi travailler avec cette théorie à partir d'un univers éducatif marginal à l'échelle nationale française mais étendu à l'échelle globale nous permettra-t-il de porter un regard critique sur les notions

42. Duval J. et M.-F. Garcia-Parpet, « Les enjeux symboliques des échanges économiques », *Revue française de socio-économie*, n° 10, 2012, p. 13-28.
43. Par exemple les numéros de la revue *Actes de la recherche en sciences sociale* ou de la plus récente, *Biens symboliques*.
44. Lazuech G., *op. cit.*
45. Lingard B., S. Rawolle et S. Taylor, « Globalizing Policy Sociology in Education: Working with Bourdieu », *Journal of Education Policy*, vol. 20, n° 6, 2005, p. 759-777 ; Besbris M. et S. Khan, « Less Theory. More Description », *Sociological Theory*, vol. 35, n° 2, 2017, p. 147-153.
46. La notion de stratégie est employée au sens de Bourdieu pour appréhender des pratiques très différentes qui ont pour principe l'*habitus* : « Parler de stratégie de reproduction ce n'est pas imputer au calcul rationnel, ou même à l'intention stratégique, leurs pratiques à travers lesquelles s'affirme la tendance des dominants à persévérer dans leur être. » Bourdieu P., *La noblesse d'État*, *op. cit.*, p. 386.
47. Bourdieu P., « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, vol. 22, 1971, p. 53-54.

de « marché » et de « concurrence » – peu définies et plus souvent employées au sens commun, dérivé de l'économie[48]. En ce sens, seuls les établissements situés sur un même territoire peuvent être en concurrence, par exemple pour capter un certain public d'élèves ou pour obtenir des financements. Définir la concurrence comme un « conflit indirect » selon l'emprunt que Bourdieu fait à Georg Simmel (1971) nous permettra d'en envisager différents modes[49].

Analysant le système d'enseignement comme une « économie symbolique », le travail de Bourdieu et Passeron fournit un cadre théorique qui permet de penser notre objet dans sa globalité, incluant à la fois conditions de production, producteurs et produits. Il ne faudrait cependant pas penser que ces théories s'appliquent de manière mécanique à l'émergence de l'espace des *IB schools*, ce qui rejoindrait, de manière surprenante, la justification de la création de l'Écolint et de l'Unis par ses fondateurs, à savoir que ces écoles répondraient à un besoin résultant des transformations de l'économie après la Première Guerre mondiale, observables dans les instances imposant un nouvel ordre politique international. Suivant Fritz Ringer, qui critique le caractère fonctionnaliste de l'explication par le besoin[50], nous considérons que les dynamiques de changement des systèmes d'enseignement modernes sont relativement autonomes des processus économiques, et ont des logiques propres, en partie indépendantes des lois du marché économique. Dans cette perspective, l'apparition des fonctionnaires internationaux ne justifie pas la création des écoles à vocation internationale de façon mécanique. Considérant les transformations dans le domaine pédagogique en termes d'effets sociaux plutôt qu'en termes de causes économiques, nous devons appréhender l'émergence du réseau de l'OBI entre dynamique propre et inscription dans un espace de luttes.

L'émergence d'une internationale élitiste dans le domaine de l'activité pédagogique, par ses dimensions historiques et territoriales, s'inscrit « à l'interstice » des espaces nationaux et transnationaux, selon le mot d'Antoine Vauchez, et révèle l'existence de luttes pour le monopole de la légitimité culturelle à l'échelle mondiale. Si l'État est un cadre privilégié de l'étude des phénomènes historiques et sociaux[51], un objet transnational comme le nôtre conduit à s'intéresser aux travaux en sociologie et en histoire qui introduisent dans l'objet les

48. FLIGSTEIN N., « Le mythe du marché », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 139, nº 1, 2001, p. 3-12.

49. BOURDIEU P., *Les structures sociales de l'économie*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Liber », 2000, p. 209.

50. MÜLLER D., F. RINGER et B. SIMON, *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p. 7.

51. Les systèmes d'enseignement modernes se mettent en place avec la création des États-nations modernes entre la seconde moitié du XIXe siècle et la Première Guerre mondiale et jouent un rôle déterminant dans la constitution culturelle des « identités nationales » en Europe. THIESSE A.-M., *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 1999. Depuis l'aboutissement de ce processus de nationalisation, l'État-nation est considéré comme le cadre « quasi naturel » des études en sciences sociales.

circulations et les échanges internationaux. Considérer ainsi l'éducation sous l'angle de l'internationalisation à l'instar des recherches actuelles en histoire de l'éducation permet d'éviter les écueils du « nationalisme méthodologique[52] ». Cette notion théorisée par Ulrich Beck a donné lieu à une réelle réorientation de l'historiographie[53], à l'instar de l'« histoire transnationale[54] » et de l'« histoire croisée[55] ».

Dans une perspective « globale », se fondant sur l'opposition entre « centre » et « périphéries » de la théorie néomarxiste du « système-monde[56] » développée par Immanuel Wallerstein, l'approche néo-institutionnaliste appréhende la nationalisation des systèmes d'enseignement comme un phénomène en expansion et associe sa diffusion à la propagation des valeurs culturelles « occidentales » depuis la seconde moitié du XIXe siècle[57]. Sans enlever à la pertinence de cette théorie pour appréhender le processus d'internationalisation, une approche en termes de « diffusion » n'incite pas à se demander ce qui est diffusé ni par quelles médiations ni dans quelles conditions. Or c'est ce que s'emploient à faire de nombreuses recherches sociologiques qui prennent pour objet la formation des élites, les stratégies d'internationalisation et l'émergence des espaces, des champs et des marchés culturels transnationaux. Se fondant sur les apports de l'histoire des « transferts culturels[58] » et sur la conférence de Bourdieu de 1989 concernant « les conditions de la circulation internationale des idées[59] », une

52. WIMMER A. et N. GLICK SHILLER, « Methodological Nationalism and Beyond. Nation-State Building, Migration and the Social Sciences », *Global Networks*, nº 2, 2002, p. 301-334.
53. Pour l'histoire de l'éducation, voir DROUX J. et R. HOFSTETTER, « Going International: the History of Education Stepping beyond Borders », *Paedagogica Historica*, vol. L, nº I-II, 2014, p. 1-9 ; MATASCI D., *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*, Lyon, ENS Éditions, coll. « Sociétés, espaces, temps », 2015 ; HAENGGELI-JENNI B., *L'éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue* Pour l'ère nouvelle *(1920-1940)*, Berne, Peter Lang, coll. « Exploration », 2017 ; CARUSO M., « World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education », *History of Education*, vol. 37, nº 6, 2008, p. 825-840.
54. L'enjeu de l'approche « transnationale » étant d'historiciser la « globalisation », elle déplace l'accent sur les dynamiques transnationales et a été définie comme l'étude de mouvements et de forces qui dépassent les frontières nationales sans pour autant postuler leur indépendance. SAUNIER P.-Y., « Circulations, connexions et espaces transnationaux », *Genèses*, nº 57, 2004, p. 110-126 ; IRIE A. et P.-Y SAUNIER (dir.), *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, New York, Palgrave Macmillan, 2009.
55. WERNER M. et B. ZIMMERMANN, « Penser l'histoire croisée. Entre empirie et réflexivité », *Annales. Histoire, sciences sociales*, nº 58, 2003, p. 7-36.
56. WALLERSTEIN I., *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris, La Découverte, 2006, p. 89-90.
57. THOMAS G. M. et J. BOLI (dir.), *Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875*, Stanford, Stanford University Press, 1999.
58. Développée dans les années 1980 contre le comparatisme interculturel, l'histoire des transferts culturels a pour souci d'étudier simultanément différents espaces nationaux sans pour autant les comparer. ESPAGNE M., *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 49.
59. BOURDIEU P., « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 145, 2002, p. 3-8.

sociologie de l'international est en cours de systématisation par des chercheurs étudiant ses espaces, ses agents aussi bien que ses produits[60].

Si les recherches sur l'internationalisation des systèmes d'enseignement sont centrées sur les pays de l'Union européenne et les processus de construction d'une identité commune[61], celles sur les élites portent sur un plus grand nombre de pays[62]. Dans une perspective comparative, ces dernières montrent que les institutions de formation des élites sont de plus en plus dépendantes de conditions qui dépassent les limites habituelles de l'État-nation moderne. Elles font apparaître un manque de recherches sociologiques plus approfondies capables d'éclairer les médiations par lesquelles s'impose une « culture transnationale » ainsi que le contenu de cette culture. Nous devons donc disposer d'outils capables d'analyser les valeurs véhiculées par notre objet, celui-ci étant centré sur l'émergence d'un réseau pédagogique à vocation internationale.

Avec l'essor de la notion de mondialisation dans les années 1990, les recherches en sciences sociales se partagent entre celles qui théorisent l'« impérialisme culturel » et celles qui défendent, au contraire, la thèse de l'« hybridité[63] ». Évitant ces écueils de l'économisme et du culturalisme, Anne-Catherine Wagner s'intéresse, dans une perspective relationnelle, à la formation d'un « capital culturel international » qu'elle étudie empiriquement dans son enquête sur les cadres étrangers en France[64]. Considérant ces écoles du point de vue de la sociologie de l'immigration, elle constate que les représentations des étrangers varient selon leur classe sociale et se demande dans quelle mesure on peut définir une culture spécifique, internationale, qui résulterait de la mobilité géographique de certaines fractions des classes dominantes prove-

60. Voir l'ouvrage auquel nous avons collaboré, SIMÉANT J. (dir.), *op. cit*.

61. GARCIA S., « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167, 2007, p. 80-93.

62. En parallèle à *La reproduction,* Bourdieu et Passeron réunissent de nombreuses études sur la comparabilité et l'internationalisation des systèmes d'enseignement et la formation des élites, voir CASTEL R. et J.-C. PASSERON (dir.), *Éducation, développement et démocratie. Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, pays arabes, Yougoslavie*, Paris/La Haye, Mouton & Co., coll. « Cahiers du Centre de sociologie européenne », 1967 ; SAINT-MARTIN M. de, D. BROADY et M. PALME (dir.), *Les élites. Formation, reconversion, internationalisation*, Paris/Stockholm, CSES/EHESS/FUKS Lärarhögskolan, 1995 ; SAINT-MARTIN M. de et N. CHAMATKO (dir.), *Formation des élites et culture transnationale*, Paris/Stockholm, CSES/EHESS/FUKS Lärarhögskolan, 1997.

63. Contre les théories de l'« impérialisme culturel », assimilées à la dénonciation de l'« américanisation » du domaine d'activités culturelles, des chercheurs ont mené des études empiriques à l'échelle nationale du point de vue de la réception, qui mettent en avant un certain mélange des cultures. Des travaux vont jusqu'à théoriser une « hybridité » des cultures, empruntant le terme aux *postcolonial studies*, et parler d'une « culture mondiale ». LECLER R., *Sociologie de la mondialisation*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2013, p. 91-93.

64. WAGNER A.-C., *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1998 ; WAGNER A.-C., *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2007 ; WAGNER A.-C. et B. RÉAU, « Le capital international : un outil d'analyse de la reconfiguration des rapports de domination », *in* SIMÉANT J. (dir.), *op. cit*.

nant de différents pays. Selon elle, ce capital résulte du cumul des ressources linguistiques, culturelles et relationnelles, désignées par la population qu'elle étudie avec la notion de « culture internationale ». En prenant cette « culture » pour objet sociologique, Wagner met à jour les principes unificateurs et les hiérarchies d'un groupe social spécifique dans l'espace français, se définissant par un caractère « international ». Partant du constat que les étrangers des classes ouvrières sont appréhendés collectivement par la notion d'immigration et qu'au contraire ceux des classes dominantes sont considérés individuellement et désignés par le qualificatif d'« internationaux », l'auteure observe une hiérarchie forte entre les nationalités, allant jusqu'à la méconnaissance du caractère international des « immigrés » qui sont au contraire classés en termes de catégories ethniques[65]. Cette violence symbolique est redoublée par l'origine même des qualificatifs, puisque les dominants, possédant les moyens de production des catégories de pensée, s'autodésignent et imposent aux dominés leur vision du monde social. À l'inverse du stigmate d'« immigré », le qualificatif d'« international » fonctionne comme un signe de reconnaissance d'appartenance à une élite. Pour Wagner, le « capital international » est en grande partie hérité et peut être légitimé par des parcours scolaires et universitaires internationaux. Reprenant ces conclusions, Don Weenink transpose ce concept sur le terrain de l'éducation secondaire dans son pays, les Pays-Bas, et privilégie l'appellation de « capital cosmopolite[66] », distinguant deux catégories de parents d'élèves des filières internationales, pour pointer une hiérarchie interne parmi les détenteurs : les « pragmatiques », pour qui le capital cosmopolite serait surtout une compétence valant sur un marché, et les « dévoués » (*dedicated*), pour qui ce serait davantage le signe d'une ouverture d'esprit, une tournure d'esprit, voire un *habitus* spécifique. Les deux auteurs réfléchissent en termes de capitaux ayant une valeur sur un marché et étudient des pratiques culturelles proprement internationales, c'est dire qu'ils présupposent que l'espace des formations secondaires est suffisamment unifié pour que ce capital puisse y avoir plus ou moins de valeur.

Pourtant, dans la littérature existante, il y a débat sur la pertinence du recours à la théorie des champs pour étudier l'espace international. Celui-ci se focalise sur la question du champ du pouvoir international[67] : lors du symposium

65. Il existe aujourd'hui en France des recherches sur la ségrégation scolaire comme composante de la reproduction des inégalités sociales. FELOUZIS G., F. LIOT et J. FAVRE-PERROTON, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.

66. WEENINK D., « Cosmopolitanism as a Form of Capital », art. cité.

67. Rebecca Adler-Niessen considère que la diplomatie est devenue un méta-champ, au-delà des professionnels de la politique, par une spécialisation entraînant une restructuration du capital. S'appuyant sur l'exemple de l'Union européenne, Vauchez développe au contraire l'idée d'un champ faible : sans la juridiction garantie par un État, un champ ne peut pas conquérir d'autonomie relative. Selon lui, les contextes internationaux peuvent être appréhendés comme des champs transnationaux, à savoir faibles, se positionnant « à l'interstice des champs nationaux », de leurs institutions de formation des élites, des voies de consécration et de la « constellation d'élites établies ». De même, pour Antonin Cohen, ce

A Different Reading of the International, Vauchez a défendu l'idée que les champs de pouvoir nationaux dépendaient des États modernes. Cependant, Gisèle Sapiro nuance ce constat par le caractère historique et contingent du rôle des États dans la formation de ces champs, à partir des études sur la formation de marchés de biens symboliques et de champs culturels[68]. Par exemple, l'étude d'Yves Dezalay sur le marché de l'expertise en droit international met en évidence que, même si les espaces internationaux sont le plus souvent tributaires des rapports de force entre les champs nationaux, ils présentent néanmoins des logiques spécifiques et des dynamiques propres. Ceux qu'il nomme l'« internationale des élites nationales[69] » partagent l'intérêt à faire exister un tel espace, malgré la diversité des origines nationales[70]. Pour cet auteur, dans un espace international, les dominants sont ceux qui peuvent mobiliser les ressources reconnues dans les champs nationaux et qui en sont issus. Rappelons ici avec Anne-Catherine Wagner les hiérarchies entre les nationalités qui font que cette « imbrication » des champs nationaux et internationaux correspond à une accumulation de ressources pour les dominants et à un handicap pour les dominés[71].

Quant à ce qui serait une élite internationale, voire une classe capitaliste transnationale[72] selon le mot de Leslie Sklair, les discussions sont centrées, à partir d'enquêtes sur les dirigeants des entreprises multinationales, sur leur degré de cohésion. Il est difficile de généraliser car de nombreuses enquêtes révèlent les prédominances de voies nationales de la reproduction sociale même si les petits pays comme la Suisse témoignent de la « fragilité des liens nationaux[73] ». C'est pourquoi considérer la structure de l'espace international est un axe de

---

champ européen est profondément implanté dans les champs de pouvoir nationaux et ne suppose donc pas l'émergence d'une classe dominante transnationale. Au contraire, Didier Georgakakis considère que la constitution du champ bureaucratique européen va de pair avec la formation d'un groupe social spécifique, les eurocrates. BIGO D. et M. R. MADSEN, « Introduction to Symposium "A Different Reading of the International". Pierre Bourdieu and International Studies », *International Political Sociology*, vol. 5, nº 3, 2011, p. 219-224.

68. SAPIRO G., « Le champ est-il national ? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 200, 2013, p. 70-85.
69. DEZALAY Y., « Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 151, 2004, p. 6.
70. Un ensemble de travaux portant sur les intellectuels qui jouent le rôle de médiateurs dans les échanges culturels internationaux montre que l'espace international, s'il s'est construit historiquement à partir de structures nationales, peut également avoir pour effet de les renforcer. JEANPIERRE L., « Une opposition structurante pour l'anthropologie structurale. Lévi-Strauss contre Gurvitch, la guerre de deux exilés français aux États-Unis », *Revue d'histoire des sciences humaines*, vol. 11, nº 2, 2004, p. 13-44.
71. WAGNER A.-C., *Les nouvelles élites de la mondialisation*, *op. cit.*, p. 75.
72. Sur le débat concernant la « classe capitaliste transnationale ». HARTMANN M., « Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 190, 2011, p. 10-23.
73. MACH A., T. DAVID et F. BÜHLMANN, « La fragilité des liens nationaux. La reconfiguration de l'élite du pouvoir en Suisse, 1980-2010 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 190, 2011, p. 78-107.

recherche important. Cet espace est fortement hiérarchisé. À cet égard, la sociologie de la traduction[74] est éclairante car en concevant celle-ci comme « vecteur d'échanges culturels internationaux[75] », elle révèle l'existence de hiérarchies entre les langues et les pays dans lesquelles s'inscrivent ces échanges – à l'instar des travaux sur la « société transnationale » d'Abram de Swaan et de ceux de Pascale Casanova sur la « République mondiale des lettres[76] ». Si Sapiro démontre que cette double hiérarchie, propre aux marchés culturels transnationaux, structure l'espace éditorial et le marché du livre à l'heure de la mondialisation, s'inscrivant ainsi en faux contre les discours dominants sur l'« hybridation » des cultures[77], nous nous proposons d'en étudier les effets sur l'histoire et l'organisation des univers scolaires internationaux, et par là, sur la formation des élites à l'échelle mondiale.

Finalement, la littérature existante fait apparaître l'ignorance des structures qui régissent non seulement les relations manifestes entre les écoles, mais encore, celles entre les producteurs d'un savoir spécifique sur elles. Ainsi, faute d'une théorie de l'action construite, ils expliquent l'activité des écoles internationales par leurs manifestations visibles ou quantifiables. Or Max Weber écrivait que « ce ne sont pas les relations "matérielles" des "choses" qui constituent la base de la délimitation des domaines du travail scientifique, mais les relations conceptuelles entre problèmes[78] ». C'est dans cette perspective que la théorie des champs « oriente et commande » la recherche empirique dans le cadre de cet ouvrage. C'est un système de questions générales qui se spécifient lorsqu'on les confronte à un terrain[79]. Un champ étant par définition l'aboutissement d'un processus sociohistorique d'accumulation de différentes espèces de capitaux et d'autonomisation des activités sociales (scientifique, artistique, pédagogique, etc.) autour d'intérêts qui leur sont propres[80], cette théorie n'est pas réductible à un choix dépendant du goût d'un chercheur singulier. Comme le rappelle Sapiro, un champ est d'abord un concept et un principe méthodologique de construction de l'objet sociologique, permettant de concevoir « un espace d'activité défini de façon relationnelle et dynamique[81] », comme nous nous proposons de le faire pour l'éducation dite internationale.

---

74. HEILBRON J., « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », *European Journal of Social Theory*, vol. 2, nº 4, 1999, p. 429-444.
75. SAPIRO G. et J. HEILBRON, « La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux », *in* SAPIRO G. (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008, p. 29.
76. CASANOVA P., *op. cit.* ; SWAAN A. de, « Pour une sociologie de la société transnationale », *Revue de synthèse*, vol. 119, nº 1, 1998, p. 89-111.
77. SAPIRO G., « Introduction », *in* SAPIRO G. (dir.), *Les contradictions de la globalisation éditoriale*, Paris, Nouveau Monde, 2009, p. 8.
78. WEBER M., *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, coll. « Presses Pocket », 1992 (1904), p. 146.
79. BOURDIEU P., *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 71.
80. BOURDIEU P., « Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 200, 2013, p. 4-37.
81. SAPIRO G., « Le champ est-il national ? », art. cité.

LA CONSTITUTION D'UN SOUS-CHAMP DES *IB SCHOOLS*

L'énigme que nous lègue la littérature existante est : comment une école peut-elle être « internationale » dans un contexte historique et social où les systèmes d'enseignement sont nationalisés[82] ? Aujourd'hui comme en 1965, lorsque se constitue une association des écoles internationales pour établir des normes en la matière – dire que telle école est « internationale » et que telle autre est « nationale » – est un enjeu de lutte permanente pour le monopole de la définition légitime de ce qui serait une « éducation internationale ».

Partant de cette hypothèse, nous avons transposé le programme de recherche contenu dans la théorie des champs sur un nouveau terrain, celui de l'« éducation internationale », le soumettant à un ensemble de questions types. Où sont menées ces luttes ? Qui en sont les agents (individus et institutions) ? Et quels en sont les enjeux ? Comment l'espace d'activité pédagogique désigné par la notion d'« éducation internationale » s'est-il historiquement constitué en tant que tel ? Quand cet espace a-t-il commencé à fonctionner comme un champ ? Mettre la théorie des champs ainsi à l'épreuve de l'« éducation internationale », c'est répondre empiriquement à ces questions et s'approprier une position épistémologique et un programme de construction de l'objet[83]. Nous nous proposons donc d'étudier l'espace des *IB schools* en termes sociologiques, incluant dans l'objet les luttes symboliques pour la délimitation de ses frontières, son degré d'unification ainsi que ses principes de hiérarchisation et dynamiques de structuration sur un temps long. Plus précisément, nous devons déterminer si la croissance du nombre des écoles membres de l'OBI au cours du XXe siècle révèle la constitution d'un champ, autonome ou faible, d'un sous-champ, d'un corps, d'un marché ou d'un autre phénomène social, le « développement professionnel[84] » par exemple.

Afin de délimiter l'objet du livre, il convient d'abord de le situer dans un espace plus large, transnational, qui serait celui de l'éducation à vocation internationale, encastré lui-même dans un marché mondial de l'offre pédagogique au niveau secondaire. Nous concevons l'ensemble des formations secondaires comme un marché de biens symboliques, dans lequel les titres scolaires, en tant que « capital culturel à l'état institutionnalisé[85] » ayant une valeur convertible

82. BOURDIEU P., « Comment peut-on être sportif ? », *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 2002, p. 137-195.
83. BOURDIEU P., *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, p. 341.
84. Comme nous y invite Andrew Abbott, nous évitons ici d'employer la notion de « professionnalisation » qui présuppose un modèle de « carrière » commun aux professions. Selon lui, la notion de « développement professionnel » est plus adaptée pour décrire les professions dans une perspective relationnelle. ABBOTT A., *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press, 2009, p. 19.
85. BOURDIEU P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 30, 1979, p. 3-6.

sur les marchés du travail ou de l'enseignement supérieur, sont en concurrence. Rappelons que le marché mondial de l'enseignement supérieur est ici compris au sens sociologique d'une économie de biens symboliques et non par référence à l'utopie néolibérale[86] de l'harmonisation des titres universitaires facilitant la libre circulation des étudiants et la standardisation des offres de formation.

En s'appuyant sur le travail d'identification opéré par Hayden et Thompson, il est possible de décrire l'espace des formations à vocation internationale comme constitué de différents groupements d'écoles qui peuvent être nationaux, commerciaux, régionaux ou transnationaux : c'est-à-dire liés respectivement à un État, comme la France ; à une entreprise, comme Shell ; à une organisation gouvernementale comme l'Union européenne, ou non gouvernementale comme l'OBI. Premier indicateur de l'émergence d'un espace transnational, ces groupements d'écoles à vocation internationale et les instances de consécration qui leur sont propres – États ou institutions d'accréditation indépendantes – constituent des réseaux qui sont à la fois concurrents et complémentaires. Dans cet espace, comme dans de nombreux autres espaces sociaux, l'ancienneté constitue un titre de noblesse qui distingue les agents les uns des autres. Si certaines écoles sont anciennes, les réseaux quant à eux ne se constituent qu'à partir des années 1950 en concurrence avec les systèmes d'enseignement nationaux afin de capter un public spécifique.

Partant d'une définition minimale d'un « champ » comme un espace social relativement autonome de son environnement[87], on peut transposer la théorie des champs à l'échelle intercontinentale et définir cette multitude de réseaux et de marchés comme un champ global d'éducation internationale. Représentant un état des rapports de force en matière d'autorité pédagogique, ce champ s'est progressivement autonomisé des États au cours du XXe siècle. Son autonomie relative comporte trois dimensions : un environnement intercontinental, la constitution d'une sphère de pratiques spécialisées et une logique de concurrence autonome. Les réseaux d'écoles et leurs instances de consécration spécifiques sont à la fois concurrents et complémentaires : états ou institutions d'accréditation indépendantes, elles se spécialisent dans l'attribution d'une

86. Leclerc-Olive M., G. Scarfò Ghellab, A.-C. Wagner et M. de Saint Martin, *Les mondes universitaires face au marché*, *op. cit.*, p. 10.

87. À partir du cas de l'art (visuel) contemporain Larissa Buchholz transpose la théorie des champs à l'échelle multicontinentale : d'abord en réduisant la théorie de Bourdieu à son noyau dur, puis en étendant ce noyau au moyen du raisonnement analogique. La définition minimale : un champ désigne un espace social relativement autonome de son environnement. La question de comment conceptualiser cet environnement dépend de l'échelle à laquelle se déploie le champ et doit se spécifier empiriquement au cours de la recherche. C'est ce qui lui permet de définir le champ global comme émergeant à partir d'un processus d'autonomisation des logiques de plusieurs champs nationaux plutôt qu'à partir des champs traditionnellement considérés comme englobant par les bourdieusiens. Buchholz L., « What is a Global Field? Theorizing Fields beyond the Nation-State », *The Sociological Review*, vol. 64, nº 2, 2016, p. 31-60.

plus-value symbolique à l'éducation en tant qu'« internationale ». L'approche de sociologie historique éclaire comment les fondateurs de l'OBI élaborent un modèle propre, se plaçant « au-dessus » des logiques nationales, à la fois dans une perspective de surplomb et de supériorité morale. Ils se dotent d'institutions spécifiques chargées de défendre et de répandre une croyance fondée sur cette logique spécifique, dont le *nomos* est « apprendre pour apprendre ». Subordonnés à ce *nomos*, les programmes d'enseignement, les critères d'évaluation ainsi que le diplôme – qui constituent autant d'institutions spécifiques au sens sociologique du terme –, ont pour effet d'unifier les pratiques regroupées sous l'étiquette « éducation internationale ». Ce champ global présente une certaine tendance à l'unification : à l'exception des Shell Schools, des *schola europaea* et des lycées français à l'étranger, toutes les écoles des réseaux identifiés par Hayden et Thompson sont membres de l'OBI. Si ces dernières proposent donc le baccalauréat international à leurs élèves, elles offrent souvent plusieurs programmes « nationaux » et « internationaux » et dépendent alors d'instances de consécration diverses et distinctes : institutions nationales et institutions spécifiques, internationales. Les unifiant par un programme d'enseignement et un diplôme commun de fin d'études secondaires, l'OBI se révèle être une de ces instances spécifiques. Suivant Sapiro, c'est ce qui nous permet d'envisager ses membres, les *IB schools*, selon l'hypothèse d'un sous-champ[88]. Nous posons l'hypothèse que l'OBI, forme institutionnelle d'une action pédagogique au départ familiale, contribue à transformer un *habitus* spécifique en un diplôme privé. Plus précisément, il y aurait eu une période constitutive de *fondation* avec la création de l'Écolint à Genève, puis une période de *refondation* avec la création d'une école de l'ONU à New York. Examen et diplôme communs qui contribuent à l'unification des plans d'études et des modes d'évaluation, le BI peut être conçu à la fois comme bien culturel – en tant que capital culturel institutionnalisé – et comme un bien savant, puisqu'il fait l'objet de nombreux travaux de la littérature spécifique. L'OBI informe les membres de son réseau par différents moyens qui sont autant d'indices de l'unification de ce sous-champ : l'élaboration d'un programme d'enseignement commun, l'unification de l'offre de travail pour les enseignants qui circulent entre les écoles, la définition de critères de notation et la transmission de catégories de jugement professoral par la formation continue ainsi que par la hiérarchisation des langues et des pays d'accueil. En se conformant aux normes de l'OBI, les écoles membres se distinguent des autres écoles à vocation internationale. Historiquement, la création de l'OBI aurait donc contribué à l'unification d'un sous-champ, dans lequel les relations entre agents peuvent être appréhendées comme une économie de biens symboliques.

88. Dans sa relecture de la théorie des champs en réponse aux critiques de « nationalisme méthodologique », Sapiro défend l'idée qu'un champ peut s'autonomiser sans le recours d'un État, à partir du moment où il existe une instance de consécration prétendant incarner un intérêt spécifique. SAPIRO G., « Le champ est-il national ? », art. cité.

Avant d'entrer dans l'enquête, nous avons dû produire un effort de distanciation, épistémologique et méthodologique, concevant le BI d'abord comme un bien savant. Ancienne élève de l'Écolint, bercée par les mythes fondateurs de l'institution, reconduits par la littérature spécifique, nous exposons au chapitre suivant les techniques et méthodes qui nous ont permis de mettre à distance ce savoir indigène, en en interrogeant les conditions de production, pour mieux le mettre au service de la recherche.

Chapitre II

UNE SOCIOLOGIE HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE

Mettre en place une méthodologie pour étudier l'internationale élitiste dans le domaine de l'éducation n'a pas été chose aisée parce que celle-ci monopolise la production du savoir sur les institutions qu'elle crée et dirige. Ce savoir spécifique, il a fallu l'intégrer dans l'objet, sans le reprendre sous couvert d'analyse sociologique. Comment se prémunir d'intégrer tels quels des mythes et des discours officiels des institutions qu'étudie le sociologue ? Il nous a fallu interroger en profondeur l'épistémologie des sciences humaines et sociales (SHS) pour choisir les techniques et méthodes adaptées. En travaillant avec les théories de Pierre Bourdieu, nous avons écarté deux démarches épistémologiques : le positivisme et le constructivisme relativiste qui, poussés à l'extrême, impliquent une vision des SHS qui ne nous aura pas permis de se distancier de notre objet. Le premier réduit les SHS aux méthodes des sciences naturelles et le second identifie la science à l'idéologie. Nous défendons pour cela une position épistémologique intermédiaire, celle du réalisme critique, qui justifie l'approche de la sociologie historique[1].

À titre d'exemple, pour expliquer le caractère international des agents étudiés, deux options épistémologiques s'offrent au sociologue : d'une part considérer qu'ils sont internationaux parce qu'ils l'affirment ; confronter, d'autre part, leurs discours aux statistiques qu'ils produisent sur eux-mêmes, révélant un déséquilibre entre les nationalités en faveur des États-Uniens et en défaveur des non-Européens, et conclure ainsi qu'ils ne sont pas aussi internationaux qu'ils l'affirment. L'interprétation subjectiviste s'opposerait ainsi de façon manichéenne à la seconde, objectiviste. En suivant Bourdieu, nous incluons les deux perspectives dans l'objet et nous nous demandons à la fois quel est

1. Sur les plans ontologique et épistémologique, voir STEINMETZ G., « Critical Realism and Historical Sociology. A Review Article », *Comparative Studies in Society and History*, vol. 40, nº 1, 1998, p. 170-186. La position de réalisme critique est complémentaire à celle de Bourdieu, qui défendait lui aussi une autonomie relative de la science. BOURDIEU P., *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*

cet internationalisme et comment une école peut être internationale dans un contexte où les systèmes d'enseignement sont nationalisés. Par conséquent, nous concevons la réalité sociale que construisent les agents, au moyen de discours internationalistes et de statistiques des nationalités, comme un indice de processus plus larges liés à la division sociale du travail et à la modification de la structure sociale à l'échelle mondiale (spécialisation dans l'internationalisme, émergence d'un *Stand*, etc.)[2]. Couplé avec celui d'*ethos*, nous employons le concept wéberien de *Stände* pour concevoir le groupe social des fonctionnaires internationaux en tant que « groupe de statut[3] » ayant des privilèges spécifiques.

Ce livre développe ainsi une sociologie historique d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle, permettant de poser, à partir d'un objet délimité, des questions qui seraient peu traitées aussi bien par une sociologie anhistorique que par une « histoire traditionnelle[4] ». Partant du constat de Norbert Elias que ces disciplines « axent leur attention sur des niveaux différents d'un seul processus événementiel[5] », nous espérons donc atténuer l'« illusion d'optique » qui conduit à séparer les notions d'« individu » et de « société » et à considérer que le premier est l'apanage de l'histoire et le second celui de la sociologie. Si les deux disciplines requièrent un rapport critique au « document » et aux « données[6] », elles ne le conçoivent pas de la même façon. Selon François Simiand, le sociologue ne cherche pas « des explications par des motifs, des actions, des pensées individuelles », comme l'« historien traditionnel[7] » puisque sa recherche est « tournée vers *l'institution* » au sens durkheimien.

En réponse au débat sur les différences disciplinaires, Marc Bloch développe dans le cadre des *Annales* une approche selon laquelle l'archive ne devient une

2. La démarche praxéologique de Bourdieu permet de concilier les couples d'oppositions au niveau des approches théoriques et méthodologiques qui sont souvent présentées comme alternatives en sciences humaines et sociales : subjectivisme ou objectivisme, positivisme ou constructivisme, genèse ou structure, compréhension ou explication, quantitatif ou qualitatif, etc. BOURDIEU P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points », 2000 (1972). Cette approche conduit à reconnaître la richesse et la spécificité de ces sciences, qui tiennent à leur objet plutôt qu'à leur méthode. FOUCAULT M., *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1966, p. 366-378.
3. Pour Weber, le processus de stratification sociale implique un accaparement de ressources matérielles et symboliques par différents « groupes de statut », notamment des groupes professionnels, en vertu de leur style de vie spécifique. WEBER M., *Economy and Society. An Outline of Interpretative Sociology*, Berkeley, Oxford University Press, 1978, p. 190.
4. MÜLLER B., « Sociologie et histoire », *in* DELACROIX C., F. DOSSE, P. GARCIA et N. OFFENSTADT (dir.), *Historiographies*, t. I : *Concepts et débats*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », vol. 2/1, 2010, p. 625.
5. ELIAS N., *La société de cour*, *op. cit.*, p. LXVI.
6. BOURDIEU P., J.-C. CHAMBOREDON et J.-C. PASSERON, *Le métier de sociologue*, *op. cit.*
7. SIMIAND F., « Méthode historique et science sociale », *Revue de synthèse historique*, 1903, p. 22-23.

source qu'en fonction d'une problématique[8]. C'est donc en réponse à une question sociologique que le document devient la source d'un ensemble d'indices désignés par les concepts. Aussi la critique des sources, méthode privilégiée des historiens, est-elle pour nous un moyen nécessaire mais non pas suffisant. Suivant la méthodologie de la sociologie historique, le classement des sources selon leurs caractéristiques formelles (archives, ouvrages, mémoires, presse, correspondance, etc.), bien qu'il puisse être utile pour organiser notre bibliographie, se révèle moins adéquat qu'un classement selon leurs fonctions sociales[9]. La critique des sources, externe et interne[10], permet de définir la fonction sociale de la source selon plusieurs critères : les conditions de production, le producteur (formation et niveau de spécialisation des auteurs) et le produit. Comme nous y invite Vojin Milić, nous abordons les sources historiques non seulement selon leurs caractéristiques formelles, mais encore selon leur fonction sociale dans le processus de constitution d'un espace des *IB schools*[11].

L'approche de la sociologie historique nous semble ainsi le mieux relever le défi des lacunes observées dans la littérature existante, défi que nous avons problématisé, c'est-à-dire reformulé en questions de recherche. Elle présente un intérêt inséparablement pédagogique, épistémologique et scientifique : puisque se familiariser avec diverses méthodes de collecte et d'analyse de données oblige à confronter différents modes de connaissance (subjectiviste, objectiviste), à appréhender une réalité sociale à partir d'angles multiples et à réfléchir aux conditions et limites de la généralisation. C'est pourquoi nous croisons les échelles d'analyse (macro, méso et micro), les temporalités (long, moyen et court termes), les méthodes (quantitative et qualitative), les sources (historiques et contemporaines) ainsi que les sites du terrain (Suisse, États-Unis). Cette démarche n'a pourtant pas été sans obstacle, et cela à tous les niveaux de la construction d'objet : choix du terrain, collecte et analyse de données, généralisation. Pour étudier l'émergence et la structure de l'espace des *IB schools* comme un marché de biens symboliques, nous avons donc fait le choix raisonné de sacrifier l'approche monographique et le souci associé d'exhaustivité – tout à fait légitime dans d'autres approches – à une précaution d'ordre épistémologique : se garder de confondre la réalité sociale avec les discours des agents car

8. BLOCH M., « Apologie pour l'histoire ou métier d'historien », *L'histoire, la guerre, la résistance*, Paris, Gallimard, 2006, p. 842-985.
9. Nous nous référons ici à Vojin Milić, sociologue yougoslave. Contribuant à théoriser la démarche de sociologie historique, son ouvrage de méthodologie présente une réflexion originale sur le classement des sources rarement explicité par les sociologues. MILIĆ V., *Sociološki metod*, Belgrade, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996, p. 542.
10. LANGLOIS C. V. et C. SEIGNOBOS, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1900.
11. Bien qu'elle n'ait jamais été systématisée dans un manuel de méthodologie comme celui de Milić, c'est la position épistémologique défendue par Bourdieu et Passeron dans *Le métier de sociologue* et développée en petits caractères dans les articles publiés dans *Actes de la recherche en sciences sociales* préalablement à la parution de la *Noblesse d'État*, qui ont guidé la critique des sources au moment du dépouillement de fonds d'archives.

le risque d'une telle confusion est élevé lorsqu'on étudie les « élites[12] ». Afin d'historiciser les catégories de pensée et d'appréhender les enjeux sociaux des créations institutionnelles, il nous faut donc périodiser selon des hypothèses sociologiques, ce qui conduit à « revenir aux temps de fondation[13] ». Par la sélection de certains « temps forts de la vie institutionnelle[14] », la perspective diachronique a une double fonction, génétique et comparative[15]. Dans ce livre, la genèse et la structure d'un espace social sont appréhendées à trois échelles d'analyse articulées à trois perspectives temporelles.

TROIS PERSPECTIVES TEMPORELLES : MACRO, MÉSO ET MICRO

Couvrant la vaste période d'un siècle, de la Première Guerre mondiale à la période contemporaine, l'objet nous permet de distinguer les processus d'internationalisation et de mondialisation[16], les étudiant dans leur spécificité historique. Le premier est encadré par les relations diplomatiques entre les États-nations après la Première Guerre mondiale, et le second, par les politiques promouvant la libéralisation des échanges économiques telles que l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce signé en 1947[17]. Si la singularité du processus de mondialisation consiste en l'intensification des flux, qui n'est pas nécessairement synonyme de leur diversification, elle réside également dans l'extension des échanges marchands à des espaces sociaux jusque-là restés à l'écart. En suivant Gilles Lazuech, cela nous permet de définir l'internationalisation et la mondialisation comme des processus de changement social à la faveur duquel émerge un ensemble d'institutions qui participent à la normalisation, à la régulation et au contrôle de ces échanges : organisations internationales, gouvernementales ou non, fondations privées et *think tanks* entre autres[18]. Depuis la création des premières écoles internationales après 1918 jusqu'à leur croissance explosive après 1945, l'espace des *IB schools* est l'héritier de ces deux processus sociaux : d'internationalisation, puisque les élèves y sont perçus comme représentant leur pays selon le principe de l'internationalisme politique de la SDN et de mondialisation puisque l'éducation y est conçue selon une logique marchande.

12. WILLEMEZ L., M. SURDEZ, F. PAVIS et H. CHAMBOREDON, « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, n° 16, 1994, p. 114-132.
13. MUEL-DREYFUS F., *Le métier d'éducateur*, *op. cit.*
14. *Ibid.*
15. SAPIRO G., « Comparaison et échanges culturels. Le cas des traductions », *in* P. HAAG *et al.* (dir.), *Faire des sciences sociales*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2012, p. 217.
16. Rappelons que la notion de « mondialisation » remplace celle de « développement », héritée de la colonisation, à la fin des années 1980. WALLERSTEIN I., *Comprendre le monde*, *op. cit.*, p. 136.
17. SAPIRO G., « Introduction », *in* SAPIRO G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe*, *op. cit.*, p. 8-13.
18. LAZUECH G., *op. cit.*, p. 20-21 ; PETRIC B., *La fabrique de la démocratie. ONG, fondations, think tanks et organisations internationales en action*, Paris, Éditions de la MSH, 2012, p. 20.

Si nous avons pour souci d'englober tout le XXe siècle en distinguant les différents processus sociaux à l'œuvre, nous mettrons la focale sur les temps de fondation afin de comprendre les enjeux des luttes symboliques à la fois politiques et idéologiques. Tributaires de la disponibilité des sources et contrainte par le temps, nous avons choisi d'étudier ces périodes à partir du moment où se réunissent différents agents dans le but de créer une institution jusqu'à la pérennisation de celle-ci. Loin d'être mécaniques, ces délimitations ont nécessité une réflexion pour chaque configuration et un travail préliminaire important. Ainsi, pour la fondation de l'Écolint – qui ouvre ses portes dès 1924 –, la période se poursuit jusqu'aux années 1930, moment où s'atténuent les luttes autour de son identité. La création d'une école de l'ONU est étudiée dès l'expression de la volonté d'une école spécifique pour les enfants de ses fonctionnaires jusqu'en 1949, année d'un conflit idéologique entre ses fondateurs. Enfin, l'espace du BI est appréhendé depuis la fondation de la première association des écoles internationales jusqu'à la session inaugurale du baccalauréat international en 1968, puis dans sa configuration actuelle.

Selon la tradition braudelienne, nous envisageons la périodisation dans une perspective relationnelle, à savoir le temps long des évolutions sociales se définissant par rapport au temps court de l'événement et au temps intermédiaire de la conjoncture[19]. À cette fin, trois perspectives temporelles sont articulées à trois échelles d'analyse selon la démarche théorisée par Sapiro : la longue durée des émergences, le moyen terme des configurations et le court terme des agents[20]. À l'échelle macro, la sociogenèse des institutions – incluant les catégories de pensée – couvre le XXe siècle, et elle est construite à partir de données statistiques et historiques se centrant sur les trois périodes de création institutionnelle. L'Écolint, l'Unis et le BI, considérés comme des configurations spécifiques de l'espace étudié, sont appréhendés au moment de leur fondation à l'échelle méso. Quant aux rituels et aux contenus d'enseignement, ils se situent à l'échelle micro et sont étudiés au moyen d'observations et d'entretiens, de méthodes quantitatives, et d'une approche prosopographique.

CROISEMENT DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

Comme c'est souvent le cas lorsqu'on travaille sur les professions intellectuelles, notre objet se caractérise par un degré élevé de réflexivité : non seulement au niveau des individus, mais encore au niveau des institutions, qui, par leur caractère privé (valeurs d'entreprise, archives privées, etc.) et parce qu'elles résultent de l'action organisée de fractions de classe dominante, détiennent le monopole sur leur propre histoire. Selon Bourdieu, les intellectuels « se

19. BRAUDEL F., « Histoire et sciences sociales. La longue durée », *Réseaux*, vol. 5, nº 27, 1987, p. 7-37.
20. SAPIRO G., « Comparaison et échanges culturels », art. cité, p. 197.

définissent objectivement par la prétention au monopole de leur propre objectivation[21] ». C'est le cas de la littérature spécifique qui contribue à faire des « écoles internationales » un bien savant. Conformément à l'usage des historiens, nous désignons par « archives » l'ensemble des documents, au sens large, produits par les agents étudiés qui peuvent, à notre sens, être des individus ou des institutions. C'est notre problématique, comprendre l'émergence de l'espace des *IB schools*, qui constitue une archive en « source[22] » et qui organise les données tant qualitatives que quantitatives que nous avons recueillies.

Nous avons consulté 11 fonds d'archives d'institutions, à l'Écolint, l'Unis, l'Institut Jean-Jacques Rousseau, la SDN, l'ONU, et au Bureau international du travail, ainsi que les archives privées d'un enquêté. L'OBI nous a aussi fourni des données issues de sa base globale sur ses écoles membres. Nous avons exploité les données concernant 1 579 écoles, situées dans 124 pays, qui ont présenté des candidats aux examens du BI en 2008-2009 (n = 30 531). En plus d'une dizaine d'entretiens exploratoires, nous avons effectué des entretiens avec une vingtaine de professeurs à l'Écolint et à l'Unis, précédés par des observations en classe. Cette enquête ethnographique s'est faite à deux moments différents de la recherche, en 2007 à Genève[23], puis en 2010 à New York, dans le cadre d'un séjour de recherche à l'université de Columbia. Si les observations ont surtout été employées afin d'orienter la discussion sur les pratiques des enseignants lors des entretiens, celle de la Students' League of Nations fait exception, en tant que rite scolaire.

Parmi les données qualitatives, nous distinguons les sources historiques (archives et sources imprimées) des sources ethnographiques, à savoir les données produites par et pour cette recherche (entretiens, observations). Suivant une organisation problématisée des sources, si le producteur de sources historiques fait partie de notre objet, nous considérons que sa production y est incluse également. À ce titre, il s'agit d'une source primaire en tant que source imprimée, même si elle peut se fonder sur des archives faisant partie de notre *corpus* de sources. C'est en suivant la même logique, à savoir à partir du critère du producteur, que nous classons les données quantitatives en primaires et secondaires. Plusieurs bases de données ont été constituées soit à partir d'archives (comme le registre des élèves à l'Écolint entre 1924 et 1928), soit à partir de données secondaires, par négociation avec l'OBI, issues de la base *International Baccalaureate Information System*, mais aussi sur la base des listes de « littérature mondiale » des programmes d'enseignement du BI (« Dugonjić-PWL1999 » et « Dugonjić-PLT2011 »). Nous les présenterons au fur et à mesure de l'exploitation des résultats.

21. BOURDIEU P., « Épreuve scolaire et consécration sociale », art. cité, p. 5.
22. FARGE A., *Le goût de l'archive*, Paris, Éditions du Seuil, 1989, p. 87.
23. DUGONJIC L., *L'inconscient d'école de l'École internationale de Genève (2008-2007)*, mémoire de master de sociologie, EHESS, Paris, 2008.

Une enquête « par distanciation » : le choix du terrain

Une perspective diachronique était nécessaire pour mettre à distance notre familiarité avec le terrain en tant qu'ancienne élève de l'Écolint. C'est ainsi que nous avons pu prendre la mesure de la singularité des programmes du BI, qui était pour nous le cadre de référence dans la mesure où nous avons effectué la totalité de nos études secondaires à l'Écolint dans un contexte marqué par l'élaboration de l'ensemble de ses programmes scolaires par le BI. Si nous disposions au préalable d'une connaissance pratique des systèmes d'enseignement nationaux à travers une courte expérience de l'école primaire yougoslave[24], notre connaissance de ces systèmes était acquise dans nos disciplines de référence[25]. Couplée à une démarche d'« enquête ethnographique par distanciation[26] », la découverte, en 2007, de riches archives inédites, encore non inventoriées à l'Écolint, nous a incités à approfondir le travail sur les sources historiques au sein de notre travail de recherche. C'est dans une volonté de distanciation que nous avons choisi comme terrain l'Unis en plus de l'Écolint, permettant une démarche comparative à valeur heuristique. Employée comme technique de collecte de données plutôt que comme méthode d'analyse, la comparaison a permis de caractériser les deux configurations de l'espace des *IB schools* afin d'en comprendre la genèse et la structuration. Ces deux écoles présentent des propriétés communes fondamentales pour en saisir l'émergence selon notre problématique : leur ancienneté, leur emplacement à proximité de la SDN et de l'ONU ainsi que leur participation à la fondation de l'OBI et à la mise en place du BI. À ces attributs s'ajoute une forte réflexivité, qui contribue à produire des histoires institutionnelles et de la littérature spécifique ainsi qu'à développer au sein de ces écoles une sensibilité à la conservation et au classement des archives. Cela explique pourquoi nous avons choisi d'étudier, aux côtés de l'Écolint, une deuxième école dominante par son capital symbolique plutôt qu'une école dominée.

---

24. Le programme d'enseignement en République fédérative socialiste de Yougoslavie était imprégné d'internationalisme ouvrier. L'approche marxienne de l'histoire privilégiait les processus économiques et sociaux à l'« histoire-bataille » et son étude des grands hommes. S'inscrivant à la fois dans le cadre de sa politique de non-alignement dans la guerre froide et de valorisation des différentes nations et nationalités constitutives de la Fédération, le programme était international (faisant la part belle aux pays en voie de décolonisation) et était dispensé dans les deux alphabets constitutifs de la langue serbo-croate, alternant d'une semaine à l'autre. Sur le système d'enseignement yougoslave, voir Martić M. et R. Supek, « Structures de l'enseignement et catégories sociales en Yougoslavie », *in* Castel R. et J.-C. Passeron (dir.), *op. cit.*, p. 79-106. Sur son internationalisation, voir Dugonjic-Rodwin L. et I. Mladenovic, « Transnational Educational Strategies during the Cold War: Students from the Global South in Socialist Yugoslavia, 1961-1991 », *in* Stubbs P. (dir.), *Socialist Yugoslavia and the Non-Aligned Movement: Social, Cultural, Political and Economic Imaginaries*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2022.
25. Comme nous l'avons vu, les travaux classiques dans ces disciplines portent sur des systèmes d'enseignement nationaux dans un cadre où l'État-nation est la norme.
26. Beaud S. et F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2010, p. 127.

Dominantes et caractérisées par une emprise sur leur propre histoire, ces deux écoles présentent le risque classique des études sur les « élites » : le point de vue des dominants est celui qui s'impose, par leur position dominante, et c'est le travail du chercheur que de ne pas le reprendre à son compte. Ici adopter leur vision consisterait à céder à la croyance que « l'école » peut être étudiée indépendamment de « la société », conformément au mythe d'une école fondée par les parents pour leurs enfants. Il est donc essentiel dans cette perspective de considérer les écoles en relation avec les deux organisations internationales à travers les médiateurs que sont les fonctionnaires internationaux. L'emplacement géographique des sites, à Genève et New York, présente enfin un intérêt supplémentaire pour une approche de sociologie historique. La réputation anglophile de l'Écolint et le penchant « anglo-saxon », voire en termes indigènes l'« américanisme », du programme général du BI incitent à mener une réflexion sur la place des États-Unis et de la langue anglaise dans l'espace des *IB schools* et à en analyser les conséquences sur son caractère « international ».

Notre statut d'ancienne élève et notre connaissance intuitive de l'institution ont pu être mis au service de la collecte de données à l'Écolint, et dans une moindre mesure à l'Unis, aussi bien pour les entretiens que pour l'accès aux archives. Au-delà de la présentation de soi, l'orientation sur le campus aussi bien que les gestes (visage familier qui suscite le sourire ou le salut) ont facilité l'immersion dans l'univers scolaire de l'Écolint pendant l'enquête. À l'Unis, le fait d'être une ancienne élève de l'Écolint nous a valu d'être reconnue comme « l'une des leurs », ce qui a aidé à nouer des relations de confiance dans le cadre des entretiens. Nous avons réalisé 26 entretiens avec 21 enseignants différents en deux séries : en 2007, nous avons rencontré 7 professeurs sur les 419 que compte l'Écolint, puis 14 des 238 professeurs de l'Unis, en 2010[27]. Certains professeurs ne nous ont pas accordé plus de 45 minutes, soit le temps d'un cours, alors que d'autres ont été disposés à accorder une deuxième, voire une troisième heure.

Puisque nous avions prévu de réaliser de nouveaux entretiens, en complément de ceux de l'Écolint, le choix du second terrain à New York était déterminant. Le but de l'enquête ethnographique était d'étudier la façon dont le BI oriente les pratiques à travers deux configurations spécifiques. À cet égard, l'Écolint et l'Unis sont des cadres privilégiés parce qu'elles font partie des écoles les plus anciennes du réseau et qu'elles ont été impliquées dans sa création. Si les *IB teachers* se caractérisent comme nous le verrons par une mobilité importante, nous faisions le pari que le capital symbolique de l'Unis, située à New York, permet la concentration des professeurs les plus expérimentés, à savoir ceux qui ont enseigné dans plusieurs autres écoles à vocation internationale présentant ou non le BI avant de finir leur carrière dans cette prestigieuse institution. Nous avons aussi pris le soin d'interroger de nouveaux enseignants, qu'ils

27. Tous les enquêtés ont été anonymisés, voir annexe I.

soient jeunes ou récemment recrutés dans l'espace du BI. De la même façon que certains professeurs ont l'expérience de l'Écolint ou de l'Unis avant l'imposition du BI, d'autres peuvent livrer leur réflexion sur le programme d'enseignement et sur le diplôme par comparaison avec d'autres diplômes ou avec les systèmes d'enseignement nationaux.

En suivant Joanna Siméant qui explore l'étude des trajectoires individuelles comme moyen de saisir des phénomènes internationaux[28], nous avons élaboré un guide d'entretien autour de deux axes : leur expérience préalable et leurs pratiques d'enseignement. Dans un premier temps, nous interrogions les enseignants sur leur arrivée à l'Écolint ou à l'Unis, le processus de recrutement et leurs expériences d'enseignement antérieures. Nous leur demandions aussi de raconter leur parcours scolaire et, en fonction de la relation d'enquête, nous posions des questions sur leur trajectoire sociale. Dans un deuxième temps, nous portions nos questions sur les élèves, sur les parents, sur le programme de l'École, sur leur approche pédagogique et sur leur marge de liberté par rapport au BI. Pour ceux des interviewés qui sont à la fois enseignants et directeurs de département, voire directeur exécutif de l'École, nous les interrogions sur des thématiques plus ciblées autour du baccalauréat international et la relation de l'École avec d'autres écoles privées et internationales.

RÉFLEXIVITÉ DE L'OBJET ET CLASSEMENT DES SOURCES

Puisque c'est la construction de l'objet qui conduit à différencier les sources primaires des sources secondaires et que nous travaillons sur les intellectuels, la plupart de nos sources sont des sources primaires. Les intellectuels produisant la littérature sur eux-mêmes et sur leurs actions, il importe de considérer tous leurs écrits comme source primaire : cela concerne donc la production des agents (individus et institutions) que nous prenons pour objet, à savoir les articles et allocutions, correspondances, comptes rendus de réunions, statuts légaux, registres d'élèves, histoires institutionnelles, littérature spécifique, etc. Seuls quelques sources, articles de journaux et travaux de référence en histoire, produits par des agents qui ne font pas partie de notre objet, relèvent des sources secondaires.

Avant de présenter les nombreux fonds d'archives que nous avons consultés, nous allons expliquer les principes de différenciation qui ont orienté le traitement des sources. Aussi partageons-nous dans un premier temps les sources primaires selon leur degré de contribution à la construction sociale de l'espace des *IB schools*, directement ou indirectement. Les premières renseignent sur les conditions objectives, à savoir les cadres juridiques et normatifs, des institutions que nous étudions et sont à la fois le produit et la condition de possibilité des

28. SIMÉANT J., « Localiser le terrain de l'international », *Politix*, nº 100, 2013, p. 129-147.

processus sociaux de genèse ou de structuration de l'espace. Parmi ces sources, nous pouvons distinguer celles qui sont produites pour un usage interne, et pour un public restreint, de celles qui sont destinées à un usage externe, pour un public plus large. Ainsi une catégorie inclurait par exemple les statuts de l'Association pour l'École internationale de Genève ainsi que les registres d'élèves et l'autre, les rapports d'activité externes (liste des membres de l'association, statistiques des élèves) ou par exemple un article publié dans la revue *Pour l'ère nouvelle* par l'un des fondateurs de l'Écolint au moment de sa fondation[29].

Le second groupe de sources primaires contribue de manière indirecte à l'émergence de l'espace des *IB schools* et souvent à la définition de la notion d'« école internationale ». Pouvant employer comme sources celles de la première catégorie, leur but est d'exprimer des opinions et des interprétations des faits. Destiné à un public large puisque sa fonction sociale est de légitimer le phénomène étudié, ce type de sources est caractéristique du travail sur les intellectuels : ce sont des mémoires publiés, des articles de journaux et de la littérature savante qui tentent tous de donner une image, d'exposer des connaissances, des opinions et des prises de position sur la réalité étudiée. Par exemple, le livre d'histoire institutionnelle publié par l'École internationale de Genève[30] et rédigé par ses professeurs et directeurs rassemble différents types de données historiques dans un but commémoratif : récits d'histoire événementielle, souvenirs personnels, données statistiques reproduites et interprétations rétrospectives, etc. Comportant des sources primaires directes et indirectes, ce livre participe à l'histoire officielle de l'Écolint, personnifiée puisqu'elle « naît » et célèbre ses « anniversaires », et à sa légitimation en tant qu'école internationale par excellence. Ainsi la fonction sociale de ce livre n'est pas seulement commémorative mais bien plus, il contribue à la structuration de l'espace des *IB schools* en instaurant une définition de ce que doit être une « école internationale » à l'image de l'Écolint, la plaçant ainsi en haut de la hiérarchie.

Nos sources historiques sont constituées de plusieurs fonds d'archives situés à Genève et à New York qui concernent l'Écolint, l'Unis et le BI, incluant aussi bien des documents officiels qu'informels. On peut distinguer parmi ces fonds les archives privées d'un enquêté, celles des écoles privées et celles des organisations internationales qui ont présenté pour nous des conditions de travail différentes. Pour les deux premières, nous avons dépouillé des fonds tenus par des enseignants ou fonctionnaires internationaux consacrés par l'école concernée comme archivistes, alors que nous avons bénéficié de l'aide d'archivistes professionnels pour les dernières. Nous avons consulté les archives privées d'un enseignant de l'Écolint devenu ensuite l'un des premiers directeurs de l'Unis.

29. DUPUY P., « L'esprit international à l'École internationale de Genève », art. cité.
30. MAURETTE M.-T., F. ROQUETTE, E. ROQUETTE, E. BRIQUET, R.-F. LEJEUNE et A. GROENEDIJK, *École internationale de Genève. Son premier demi-siècle*, Genève, École internationale de Genève, 1974.

Nous y avons eu accès pendant un après-midi dans le bureau de son fils, à l'Organisation mondiale de la santé (OMS) à Genève. Regroupant sa correspondance privée et des versions manuscrites du programme scolaire, ce fonds nous a permis de compléter une recherche sur les origines de l'Unis, rendue complexe par le manque de disponibilité de certains fonds.

Quant aux archives des écoles privées, nous avons consulté, suivant la construction de notre objet, celles de l'Écolint et de l'Unis. Malgré le travail de commémoration et de légitimation que pratiquent les promoteurs de ces écoles, le dépouillement ne s'est pas fait sans obstacle : de manière générale, les écoles gardent tous les documents mais commencent à peine à les organiser. Bénéficiant du statut d'ancienne élève, nous avons eu accès aux archives de l'Écolint en 2007. Le travail de classement a été initié en même temps que notre deuxième séjour de recherche, en 2009. Nous avons donc eu, dans un premier temps, accès à des archives brutes, puis aux deux fonds inventoriés, dans un second temps – celui de la Fondation de l'École internationale de Genève et celui de Victoria Stereva. Concernant les archives de l'Unis, notre temps d'accès a été subordonné aux obligations professionnelles de la fonctionnaire des Nations unies, qui les gardait dans son bureau. Chargée de les conserver, celle-ci ne pouvait pas nous renseigner, n'en connaissant que superficiellement le contenu, qui de surcroit n'était pas classé. Dans ces deux archives d'écoles, nous avons eu accès à des comptes rendus du Conseil de Fondation, à des registres d'élèves, à des rapports, à la correspondance privée et officielle des agents ainsi qu'à des notes et manuscrits non publiés retraçant l'histoire de l'école.

Enfin pour étudier les liens de ces écoles avec les organisations internationales et les États, nous avons consulté les archives de la SDN, du BIT et du Département de l'instruction publique à Genève, et enfin de l'ONU à New York. Le fonds consulté aux archives de la SDN, Personnel Office, consiste surtout en procès-verbaux de commissions débattant les statuts du personnel. Si contrairement à celles du BIT et de l'ONU, les archives de la SDN ne sont pas numérisées et doivent être consultées manuellement, l'ensemble des archivistes de ces institutions s'est montré d'une grande aide pour nos recherches. Concernant le BIT, les statuts du personnel, lettres de demandes d'allocation pour frais d'études, rapports, listes d'écoles existantes, notes concernant ces demandes, coupures de presse interne et externe ont été accessibles à travers cinq fonds : Thomas Cabinet Files, Butler Cabinet Files, Administrative Questions, Non Governmental Organizations, Personnel Files. Enfin, les archives de l'ONU, à travers la consultation de trois fonds, nous ont permis d'accéder à la correspondance privée et officielle et aux procès-verbaux des assemblées générales : Personel, International Schools Fund-Raising et le fonds du UN Department of Social Affairs, Culture, Education, Science. Quant au Département de l'instruction publique genevois, ce sont les dossiers relatifs à l'Écolint contenus dans sept fonds différents (voir la bibliographie en fin d'ouvrage) qui ont permis

de consulter des prospectus, correspondances, demandes de financement, listes d'élèves et de professeurs et autorisations d'enseigner. Ces différents fonds se complètent pour appréhender la création de l'Unis et de l'Écolint. En particulier, certains documents de l'ONU introuvables dans ses bases de données ont été trouvés dans les archives de l'Unis, pourtant d'accès restreint.

Face à la réflexivité de l'objet, il nous a paru important d'expliciter les critères employés pour classer les sources ainsi que de distinguer la littérature spécifique qui contribue à consolider le sous-champ des *IB schools* en monopolisant la notion d'« école internationale » comme si celle-ci était réservée aux écoles membres de l'OBI. Dans ce chapitre, nous avons explicité les choix méthodologiques opérés pour construire un objet qui couvre plus d'un siècle, qui nous était familier par certains aspects et qui se caractérise par un haut degré de réflexivité. Pour couvrir une période aussi longue, nous articulons trois échelles d'analyse à trois perspectives temporelles : la longue durée des émergences, le moyen terme des configurations et le court terme des agents. Quant aux obstacles épistémologiques posés par notre familiarité avec l'objet et le risque de reprendre les discours des dominants produits sur eux-mêmes, nous avons classé la production intellectuelle liée au champ étudié comme sources primaires, l'enjeu étant d'éviter de confondre le discours avec la réalité sociale. Le savoir spécifique produit par les agents étudiés doit être intégré dans l'objet. C'est pourquoi nous avons choisi une démarche de sociologie historique, qui articule les apports des deux disciplines en réconciliant les couples oppositions en vigueur : histoire/sociologie, individu/société, source/problème, qualitatif/quantitatif, subjectiviste/objectiviste. Aussi s'agit-il pour nous d'intégrer les modes de connaissance et les méthodes et échelles d'analyse pour construire un objet complexe. L'avantage de cette approche est d'écarter les controverses et questions d'actualité qui font des écoles internationales un enjeu de luttes au profit d'un questionnement sociologique et historique à leur propos. Dans cette perspective, nous périodisons selon des hypothèses sociologiques, en revenant aux temps de fondation de plusieurs écoles clés par exemple, ou en sélectionnant les temps forts de la vie institutionnelle pour l'étude ethnographique. Pour se distancier de l'objet, nous croisons sources historiques et ethnographiques et faisons un usage heuristique de la comparaison entre écoles.

Conclusion de la première partie

La question que pose ce livre est : comment une école peut-elle être internationale ? Parce que les notions d'éducation internationale, d'internationalisme et d'élitisme sont historiquement construites et encore aujourd'hui enjeux de lutte, nous nous sommes attachés dans cette première partie à les contextualiser. Cela a permis de mettre à distance le travail de naturalisation des processus sociaux qu'accomplit l'OBI par la production du savoir sur lui-même et son réseau d'écoles membres. L'Organisation s'est ainsi approprié les notions d'école internationale et d'éducation internationale, faisant apparaître ses écoles membres comme les seules proprement « internationales ».

Nous avons montré comment les résultats, les présupposés et les lacunes de la littérature existante nous ont amenés à construire un objet, qui se situe d'emblée à l'échelle internationale sans pour autant le détacher de ses contextes nationaux. Le terrain de la formation des élites internationales nous permet d'articuler des théories peu mises en dialogue au-delà de leurs domaines d'application traditionnels : la théorie des champs, celle des biens symboliques et celle de la reproduction sociale. En interrogeant la représentation communément admise d'un monopole étatique sur l'éducation, notre objet permet de croiser des concepts et notions peu articulés (champ, sous-champ, capital, marché, biens savants, biens symboliques et violence symbolique) pour considérer les logiques propres à l'éducation sans pour autant lui conférer une dépendance totale sur l'économie. Face à la réflexivité inhérente à l'objet, nous avons choisi comme approche méthodologique la sociologie historique. Lorsqu'on travaille sur des groupes sociaux dominants, qui maintiennent le monopole de la production de savoir sur les institutions qu'ils créent et dirigent, il est indispensable de situer cette littérature spécifique. Dans le cadre de notre étude, nous sommes parvenue à cela par le classement des sources en fonction de leur logique interne et de leurs conditions de production ainsi que des profils institutionnels de leurs auteurs. À l'instar du mythe des origines repris par des histoires institutionnelles successives, par la littérature spécifique et parfois même par les chercheurs, on a vu que cette littérature présente un gros investissement dans la dimension symbolique de l'éducation internationale que l'OBI redéfinit ainsi à son image (présentation de soi, représentations sociales). L'OBI est aujourd'hui l'héritier d'un internationalisme éducatif particulier dans un espace grandissant d'éducation à vocation internationale. La deuxième partie de ce

livre s'attache à l'étudier à partir de ses institutions scolaires fondatrices. Plutôt que des mécanismes ou des évolutions inévitables, l'internationalisation et la mondialisation apparaissent, au fil de l'analyse, comme des processus historiques et symboliques de changement social.

Deuxième partie

L'ESPRIT D'ÉCOLE ET IDENTITÉ INTERNATIONALE

Dans la deuxième partie de ce livre, notre recherche contribue à la sociologie des organisations internationales par un angle inédit : l'éducation. L'École internationale de Genève (l'Écolint) fondée en 1924 et l'École internationale des Nations unies (l'Unis) créée en 1947 sont essentielles pour construire l'espace des *IB schools* puisqu'elles en sont à l'origine. Étudier ces deux configurations de l'espace est pertinent pour appréhender la façon dont se sont forgées les institutions qui lui sont propres. Outre l'apport théorique à la définition d'un esprit d'école international conçu comme distinctif, les fondateurs de ces deux écoles monopolisent la production du savoir sur les écoles internationales. Cette littérature explique l'existence des écoles internationales du réseau BI par le besoin : les fonctionnaires internationaux auraient créé une école pour scolariser leurs enfants afin d'assurer ainsi une continuité entre les degrés secondaire et supérieur du système d'enseignement dans les pays où ils travaillent et dans leur pays d'origine. Autrement dit, par souci d'éviter que leur départ à l'étranger ne devienne un handicap, ils auraient mis en place un système éducatif adapté à leur situation d'expatriés, leurs besoins et leurs valeurs. Telle est l'histoire officielle, avancée par tous, peu remise en question, reprise par les écoles sur leurs sites Internet. Même les chercheurs expliquent la création d'une école internationale par la satisfaction d'un besoin ressenti par les parents. C'est le mythe fondateur que nous interrogerons dans la deuxième partie du livre. Afin de contourner l'écueil de cette vision individualiste de la fondation d'une institution, il nous faut, dans une perspective de sociologie historique, comme le prescrit Durkheim, expliquer le social par le social. L'unanimité est ici un indice de la fragilité de cette explication psychologique par le besoin. Tous les fonctionnaires ne sont pas égaux à l'étranger du point de vue de leurs ressources financières, culturelles et pédagogiques. Il existe des écoles publiques et privées, pensionnats, écoles nationales à l'étranger dans lesquels les ressortissants français, britanniques, allemands peuvent scolariser leurs enfants. Cependant, les fonctionnaires de la SDN ou des Nations unies sont originaires d'une plus grande diversité de pays et ne disposent pas tous d'écoles dites internationales dans leur langue.

À l'issue des deux guerres mondiales, lorsque sont fondées ces deux écoles d'élite, les systèmes d'enseignement européens se caractérisent par le nationalisme inhérent aux techniques de construction des identités nationales. L'Écolint

et l'Unis se réclament au contraire d'une identité internationale, qui se construit historiquement et se rejoue aujourd'hui à travers des rituels comme la Société des Nations des étudiants, où enseignants et élèves simulent l'assemblée générale de l'ONU. Décrypter les règles et les codes d'un tel rituel permet de situer l'internationalisme de ces écoles en se focalisant sur leurs pratiques pédagogiques. C'est pourquoi la deuxième partie de ce livre s'ouvre sur l'ethnographie de la SDN des étudiants lors de notre retour à l'Écolint en 2008. Le chapitre III décrit et analyse ce rituel qui marque le lien toujours actif entre ce lycée privé et l'ONU. Il permet également de nous situer en tant que chercheur en complément des chapitres précédents où nous avons explicité la position d'apprentie sociologue que nous occupions dans la sociologie française au moment de cette recherche. C'est ce que ce Bourdieu appelle l'« objectivation participante » en réponse au problème du dédoublement du chercheur, toujours pris dans le monde social qu'il étudie[1]. Cela est particulièrement visible dans le cas des anciens élèves étudiant les institutions scolaires par lesquelles ils sont passés. C'était le cas par exemple de Bourdieu lui-même et certains des apprentis-chercheurs[2] qui avaient mené avec lui des enquêtes d'appui à l'ouvrage *La noblesse d'État*. Nous avons recours à un artifice pour en rendre compte : nous utilisons exceptionnellement le « je » pour renvoyer à notre position et point de vue particulier. Ce qui relève de l'analyse sociologique est formulé à la première personne du pluriel alors que l'évocation de l'expérience personnelle est rendue au singulier : « je rentre dans la salle », « à mon époque ». En 2008, le « je » est l'apprentie sociologue qui observe le rituel et qui mobilise les souvenirs d'une expérience personnelle de la SDN étudiante. Ce sont mes propriétés sociales qui définissent mon point de vue particulier d'ancienne élève, marqué par l'expérience d'avoir été apatride dans une école où l'identification aux États-nations occupe une place prépondérante.

Ayant pris la mesure de l'internationalisme dans les pratiques pédagogiques pendant la période contemporaine, nous devons dès lors examiner sa sociogenèse. Comment se construit une identité internationale ? En 1924 comme en 1947, dans les discours visant à justifier la création respective de l'Écolint et de l'Unis, la notion d'« école internationale » est contrastée à une vision caricaturale de l'« école nationale », qui sert de repoussoir. À partir d'une réflexion sur la logique sociale de distinction véhiculée par cette antinomie initiale, nous considérons l'identité internationale comme un cas spécifique des théories sociales de légitimation[3]. En analysant cette logique, qui s'appuie, selon Berger et Lukhman,

1. BOURDIEU P., « L'objectivation participante », art. cité.
2. DAMAMME D., « Genèse sociale d'une institution scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 70, 1987, p. 31-46 ; BOURDIEU P., « Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 39, 1981 ; SAINT MARTIN M. de et P. BOURDIEU, « Agrégation et ségrégation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 69, 1987, p. 2-50.
3. BERGER P. L. et T. LUCKMANN, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor Books, 1967, p. 93-95.

sur des faits observables et dont il ne s'agit pas pour nous d'évaluer la validité, nous démontrons que les discours sur le besoin d'une école internationale contribuent à l'international comme identité institutionnelle. C'est ce besoin qu'il nous faut expliquer, sans sacrifier au mythe des origines, mais en nous attachant à l'inclure dans l'objet comme point de vue des agents.

Dans la période de l'entre-deux-guerres, la stratification de classe ralentie conduit à l'accroissement de l'honneur comme principe de distinction sociale[4]. Tout comme l'honneur dans les sociétés précapitalistes, l'identité « internationale » est un bon exemple de capital symbolique dans la société contemporaine. Cette forme de capital ne désigne pas une réalité immatérielle en soi mais la relation entre une réalité matérielle et une réalité immatérielle, c'est-à-dire les propriétés objectives et leur perception subjective[5]. En rattachant les trajectoires de ses fondateurs à leurs représentations de l'internationalisme, le chapitre IV étudie les origines sociales de l'Écolint dans le contexte genevois de 1924 à 1930. Plutôt qu'une fraction de classe sociale, les fonctionnaires internationaux sont à l'époque en quête de s'affirmer en tant que groupe de statut. Nous aborderons ensuite, sous l'angle de l'éducation, un temps fondateur de la constitution de ce groupe à New York, de 1945 à 1949. Bien loin de correspondre au besoin d'un groupe social déjà constitué comme le veut le mythe des origines, la création d'une « école des Nations unies » à New York en 1947 se révèle au contraire le motif autour duquel se mobilisent des hauts fonctionnaires internationaux en quête de reconnaissance. La thèse de cette partie est que la fondation de l'Écolint suivant la Société des Nations et celle de l'Unis à la suite des Nations unies s'expliquent par une prise de conscience et la volonté de transmettre des privilèges spécifiques aux fonctionnaires internationaux – ce qui se rejoue chaque année à Genève où certains élèves de l'Écolint se rendent au Palais des Nations, le siège européen de l'ONU, pour mimer des délégués.

4. WEBER M., *Economy and Society*, *op. cit.*, p. 194.
5. BOURDIEU P., « Le marché des biens symboliques », art. cité.

Chapitre III

REPRÉSENTER UN ÉTAT À L'ÉCOLE

Dans ce chapitre, nous employons la première personne du singulier lorsque cela touche à la biographie de l'auteur ou au récit ethnographique. En revenant enquêter à l'Écolint, j'avais constaté que, si mon lycée était exempt de friction entre les classes sociales, il n'était pas pour autant libre de hiérarchies internes. Agissant comme les premiers marqueurs de l'identité, les langues – et surtout les nationalités – sont souvent à l'origine de ces hiérarchies. Les nationalités sont enregistrées dans des tableaux statistiques en fin des rapports annuels pour attester du caractère international de l'École. Elles sont rituellement rappelées lors de toute présentation de soi. Elles sont même marquées sous les portraits des élèves dans les *yearbooks*[1]. À cela s'ajoute le poids d'être perçu en permanence comme « représentant » sa nationalité. Ainsi les élèves s'habituent à identifier leurs camarades selon leur nationalité et à s'identifier eux-mêmes avec la leur.

Dès lors je me suis demandé pourquoi la priorité est mise sur l'identité nationale dans une école qui se veut internationale. Qu'est-ce que c'est que l'internationalisme qui exige des élèves de se percevoir comme représentants de leur pays ? Comme on le verra dans les chapitres suivants, il y a une morale, des croyances et des valeurs derrière cet internationalisme politique. Je cherchais maintenant à tirer le fil issu de mes recherches historiques jusqu'à la période contemporaine. Dans cette perspective, la Société des Nations des étudiants était le cadre idéal pour étudier l'exigence d'incarner son pays. On peut y voir en condensé des élèves « représentant » des États, comme à l'École, mais de façon inversée. C'était comme une situation expérimentale : des élèves habituellement identifiés avec leur nationalité sont regroupés dans une salle au Palais des Nations où on leur interdit de représenter leur pays – voyons ce qui se passe, qu'est-ce qu'on leur demande et comment ils réagissent. Mais comment voir ? Avec quelles lunettes ? Abdelmalek Sayad disait que la sociologie c'était comme des lunettes qui lui ont fait voir les choses autrement[2]. À la recherche de

1. Dans la tradition anglo-saxonne, le *yearbook* est un livre imprimé en fin d'année scolaire, qui regroupe par classe les portraits de tous les élèves d'une école.
2. Sayad A., *Histoire et recherche identitaire*, Paris, Éditions Bouchène, 2002, p. 6.

hiérarchies internes, le regard sociologique s'arrête sur le rôle des nationalités à l'École comme marqueurs de l'identité. Si la hiérarchie des nationalités est mise en évidence à l'Écolint, elle ne lui est propre qu'en partie. Car l'École réfracte aussi un ordre établi. Le monde social est lui-même organisé selon la division en États-nations et les hiérarchies géopolitiques plus larges. Pouvoir se libérer de « représenter » sa propre nationalité dans un cadre cérémoniel et de façon extraordinaire est donc une transgression des usages ordinaires de la nationalité.

De ce point de vue, on peut voir la SDN étudiante comme un rituel, c'est-à-dire un ensemble de règles et de rites. Cet ensemble inclut tant le règlement de la simulation que les rites comme le « débat » au Palais des Nations, lui-même défini par des prescriptions sur la manière dont les élèves auront à transgresser leur identité nationale. Les deux termes, rituel et rite, semblent n'être que des synonymes. Pourtant rituel est un terme plus large qui regroupe des rites. À cette première distinction s'ajoute une seconde : au sens sociologique, ce sont des pratiques réglées de caractère sacré ou symbolique. Dans les pages qui suivent, j'interrogerai la signification sociale de la transgression consacrée par la SDN étudiante sous un angle encore plus spécifique. Les rites y seront conçus comme des « actes d'institution », au sens de Pierre Bourdieu : « Il suffit de rassembler les différents sens du mot latin *instituere* et de *institutio* pour obtenir l'idée d'un acte inaugural de constitution, de fondation, voire d'invention conduisant par l'éducation à des dispositions durables, des habitudes, des usages[3]. » Cette conception des rites permettra d'enfiler des lunettes sociologiques pour interpréter les résultats d'une enquête ethnographique, incluant entretiens avec les professeurs et observations. C'est en instituant solennellement une différence sociale que le rite la rend légitime et la fait paraître « naturelle », comme étant de l'ordre de l'atmosphère, de l'aisance et du talent.

Une identité nationale impossible

Si les nationalités jouent un rôle prééminent dans le classement des élèves dans cette école, elles ne se valent pourtant pas toutes. Il y a une concordance entre les hiérarchies objectives des États et la division de l'École en « côtés » selon le statut des langues. Les langues les plus légitimes, l'anglais et le français, sont les langues officielles de l'École que les élèves doivent obligatoirement étudier. Quant aux langues les moins légitimes, elles sont enseignées en option dans le cadre extrascolaire de cours privés à condition que l'École puisse trouver un professeur. Entre ces deux extrêmes, on trouve des langues optionnelles comme l'allemand, l'espagnol et l'italien, qui sont enseignées à l'École. Ces hiérarchies géopolitiques induisent une hiérarchie des nationalités à l'École qui ont des effets observables. Parfois, avant même de spécifier le sexe de l'élève,

3. Bourdieu P., « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43, 1982, p. 61.

les professeurs désignent sa nationalité. Ils s'étonnent du nombre de « nationalités représentées » par les élèves dans leur classe, parfois identifiant l'ensemble à des abstractions comme le « monde entier » ou, plus romantique, à un « festival de nationalités ». Toutefois, cela ne les empêche pas de reconduire des stéréotypes : le Saoudien qui cherche la bagarre, le pauvre élève « Africain » châtié par ses parents pour une mauvaise note ou l'États-Unien qui met tout en question, et ainsi de suite.

En tant que premier marqueur de la compréhension de soi et de l'identification par les autres, la nationalité des étudiants est souvent au cœur des classifications, des hiérarchies et des classements dans les écoles internationales, car ces environnements sont homogènes en termes d'origines sociales[4]. Ils sont donc des sites privilégiés pour examiner les principes de classement et de hiérarchisation sociale tels que la nation, la race et l'ethnicité. L'ethnicité doit être comprise ici au sens large du terme, comme une façon de voir le monde[5]. Elle peut être définie comme un sentiment subjectif d'appartenance « fondé sur la croyance en une culture partagée et une ascendance commune », en référence soit à des pratiques culturelles perçues comme « typiques » de la communauté, soit à des mythes d'origine historique commune, soit à des similitudes phénotypiques[6]. Si l'identification ethnique, telle que définie ici, a des effets observables sur les relations sociales, elle ne signifie pas pour autant qu'elle reproduit mécaniquement les rapports de force entre les groupes nationaux dans les interactions quotidiennes directes. Les relations économiques, politiques et culturelles entre les pays n'affectent les interactions que dans la mesure où des logiques spécifiques les « réfractent ». De plus, les références explicites à l'origine géographique dans les pays d'immigration désignent implicitement les pratiques et les relations sociales dans les pays d'émigration[7]. Parce que les critères d'identité des ethnologues (région, ethnie ou nation) sont eux-mêmes objets de représentations dans la pratique sociale[8], la praxéologie de Bourdieu complète l'interactionnisme symbolique de Goffman comme guide analytique. Goffman et Bourdieu seraient d'accord pour dire que, dans la pratique, ces critères fonctionnent soit comme des emblèmes, soit comme des stigmates, qu'ils soient objectifs (les drapeaux) ou subjectifs (les accents dans la langue de communication légitime).

Avoir expérimenté une identité nationale impossible, celle d'« ex-Yougoslave », a constitué l'un des moteurs de cette recherche. J'ai été élève à l'Écolint au

4. Wagner A.-C., *Les nouvelles élites de la mondialisation*, *op. cit.*
5. Brubaker R., M. Loveman et P. Stamatov, « Ethnicity as Cognition », *Theory and Society*, vol. 33, nº 1, 2004, p. 31-64.
6. Wimmer A., « The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory », *American Journal of Sociology*, vol. 113, nº 4, 1er janvier 2008, p. 970-1022.
7. Sayad A., *La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Éditions du Seuil, 1999, p. 37.
8. Bourdieu P., « L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 35, 1980, p. 63-72.

moment de la destruction violente de l'État yougoslave. À la destruction de la République fédérative socialiste de Yougoslavie en 1991, s'ajoutait la partition de la Bosnie-Herzégovine selon des logiques ultranationalistes d'extrême droite. Quant au siège de Sarajevo (1992-1995), ma ville d'origine, il réduisit ma famille à des survivants, des exilés et des demandeurs d'asile. Mon rang dans la hiérarchie des nationalités à l'Écolint subit le même déclassement que mon pays dans la géopolitique mondiale. La Yougoslavie passait d'un internationalisme socialiste et pacifiste, exemplaire aux yeux du monde, à la pire des barbaries ethno-nationalistes. Je ne pouvais pas comprendre cette concordance entre les hiérarchies des États et la hiérarchie des nationalités à l'École ; je la ressentais pourtant comme un stigmate. Dans ma vision de l'Écolint dominait alors l'humiliation souvent ressentie d'être restée sans pays face à l'injonction contradictoire de le « représenter », à l'École. Du jour au lendemain, il n'était plus légitime de se sentir, de se dire « yougoslave ». Selon la logique des nouvelles partitions ethno-nationalistes, j'étais soit « serbe » et orthodoxe, soit « croate » et catholique, soit « bosniaque » et musulmane. Les États socialistes anciennement fédérées par la Yougoslavie s'étaient alignés sur des religions de manière exclusive et fascisante. Or, dans mon esprit encore jeune, j'étais soit aucun des trois, soit tous les trois ensemble et au-delà. Mon école à Sarajevo s'appelait *Bratstvo i jedinstvo* (« Fraternité et unité »). Être yougoslave c'était être socialiste et internationaliste par définition. Cela signifiait résister à toute exaltation du nationalisme. À cela s'ajoutait que ma famille étendue regroupait les trois religions plus une, venait de ces trois régions, et d'autres encore, au-delà des frontières yougoslaves. J'avais une trajectoire familiale internationale (parents et grands-parents de plusieurs nationalités ; nombreux pays de résidence dans l'enfance entre plusieurs continents ; trilinguisme). Ainsi, « être internationale » allait de soi. À l'Écolint, mes camarades de classe avaient des profils similaires et, pour la plupart, avaient fréquenté des écoles dans d'autres pays. Cela me semblait normal. Entre nous, il m'était évident de parler plusieurs langues, à l'école comme en famille, de ne pas résider dans mon pays d'origine, de voyager plusieurs fois par an pour voir des amis et de la famille répartis dans différents pays[9].

Cette aisance à l'international cachait pourtant un énorme décalage avec la plupart des autres. Je venais d'un pays en guerre, dont l'existence même était un enjeu de violences extrêmes, à la fois physiques et symboliques. À n'y voir que la quantité des langues parlées et de pays visités, c'était oublier tout ce qui me stigmatisait dans ce cadre international dont la particularité était d'exalter les identités nationales. Partir à l'étranger plusieurs fois par an c'était souvent retourner à Sarajevo d'après-guerre. Je voyageais pour retrouver, dans les lieux et les habitations dévastés de mon enfance, la famille et les amis marqués de

9. WAGNER A.-C., *Les nouvelles élites de la mondialisation*, *op. cit.* ; PINÇON M. et M. PINÇON-CHARLOT, *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2002.

tous les handicaps, physiques et psychologiques, que portaient les survivants au siège. Dans ces conditions, parler encore le serbo-croate était un acte de résistance. Je voyageais aussi pour m'inspirer de la résistance culturelle de mes proches et pour me confronter aux décès, départs et disparitions. J'étais apatride : ne pas résider dans mon pays d'origine était lié à des formes d'immigration, certes plus privilégiées que le refuge ou l'exil, mais bien moins que l'expatriation de mes camarades : c'est ce que je ressentais. Ce décalage social a d'abord été douloureux. Ensuite, j'ai essayé de le comprendre. Grâce aux outils des sciences sociales, j'ai réussi à me distancier et m'affranchir des émotions fortes, de mon désenchantement de l'époque. En tant qu'ancienne élève de l'Écolint, enquêter par distanciation[10] c'était croiser les méthodes et techniques des sciences sociales pour multiplier les points de vue. C'était aussi s'inclure dans l'objet pour pouvoir s'y situer. La sociologie me dotait d'un point de vue particulier, qui m'a permis de « rendre le familier étrange » selon le mot de Charles Wright Mills[11]. Lorsqu'on est investi dans un milieu aussi diversifié du point de vue des origines géographiques qui aime se prendre pour l'émanation du « monde entier », on oublie vite l'homogénéité sociale qui rend possible cette coexistence pacifique des nationalités, même si on en a une connaissance intuitive. C'est pourquoi mon expérience en tant qu'élève déclassée, venant d'un pays qui n'existait plus, était comme un garde-fou. En m'interdisant d'en oublier les conditions de possibilité, elle me permettait d'en faire ressortir d'autant mieux l'élitisme. Ce décalage initial a été au point de départ d'une analyse sociologique plus construite, restituée dans les pages qui suivent.

Un rituel scolaire

Chaque année, une centaine de lycéens de l'Écolint jouent aux délégués rassemblés à l'Assemblée générale des Nations unies. Âgés pour la plupart de 16 à 18 ans, ils incarnent un pays par binôme pendant deux intenses « journées de travail ». Ils rédigent des « résolutions » sur des sujets d'actualité comme le réchauffement climatique, la prolifération des armes de destruction massive ou les mesures antiterroristes. Pour préparer l'exercice, ils se renseignent sur le pays choisi, qui ne peut être leur pays d'origine. Le jour venu, ils se déplacent au prestigieux Palais des Nations et se muent en « délégués », jouant les prises de position que prendrait ce pays à l'Assemblée sur la scène des nations ainsi assemblées en miniature. Globalement, il s'agit de tenir le discours que tiendraient les délégués du pays de leur choix.

La simulation rend possible un comportement qui ne l'est pas dans la réalité. Dans la vraie Assemblée générale des Nations unies, et dans les institutions inter-

10. Beaud S. et F. Weber, *op. cit.*
11. Mills C. W., *The Sociological Imagination*, Oxford/New York, Oxford University Press, 1959.

nationales et multinationales, un délégué représente son propre gouvernement ou autorité administrative. À l'École, les élèves sont amenés à représenter leur propre pays par une série de prescriptions implicites. Or, le précepte est inversé et explicite dans la Société des Nations des étudiants : « un délégué ne peut pas représenter son propre pays » martèle le règlement de la simulation. À cette occasion sont transgressés les principes mêmes de l'éducation internationale telle qu'elle est définie par l'École : « Aider ses élèves à être fidèles à leurs convictions » et « comprendre que la nationalité, le sexe, la religion et la culture déterminent le point de départ de l'individu ». À l'inverse, ce qui est valorisé chez l'élève dans la simulation est sa capacité à représenter une nation *autre que la sienne* et à tenir un discours *contraire à sa conviction*. Dès lors, on peut se demander pourquoi interdire de manière solennelle aux « délégués » la possibilité de représenter leurs pays. Cette injonction, qui a de quoi surprendre, est pourtant déterminante dans la cérémonie de la simulation. Elle est d'autant plus étrange qu'il s'agit d'une école où sont « représentées » plus d'une centaine de nationalités. Contrairement à un lycée moins diversifié du point de vue des nationalités, qui serait obligé de tricher pour les faire tous représenter par les élèves, il serait possible ici de faire une simulation avec les représentants des pays d'origine. Plus qu'une simple tradition d'école, la SDN des étudiants s'affirme par là comme un véritable rite, c'est-à-dire qu'elle se donne pour but de modifier l'image que ces élèves ont d'eux-mêmes et le regard que les autres portent sur eux. Cela est connu en anthropologie comme un « rite de passage[12] ». Les anthropologues ont avant tout mis l'accent sur le passage temporel, par exemple de l'enfance à l'âge adulte, dans les sociétés archaïques. Cependant plus que de le faire accéder à une étape plus avancée de la vie, Bourdieu souligne que le rite sépare les élèves qui l'ont subi de tous ceux qui ne le subiront jamais. De ce point de vue, la division entre les sexes dans les rituels de mariage est un exemple plus parlant. Le sociologue avertit qu'il ne faut pas se laisser avoir par le rite qui « attire l'attention de l'observateur vers le passage […], alors que l'important est la ligne[13] ». Si on déplace ainsi le regard de l'acte de passage vers la ligne que le rituel fait passer, on ne voit pas la même chose. À se focaliser sur le passage, le rite différencie les lycéens qui le subissent de ceux qui ne l'ont pas encore subi. À s'interroger sur la signification sociale de ligne, le rite sépare : d'un côté de la ligne il y a ceux qui sont justiciables de participer à la SDN étudiante et de l'autre, ceux qui ne le sont pas comme nous allons le voir ici.

12. VAN GENNEP A., *The Rites of Passage*, Chicago, University of Chicago Press, 1960 ; TURNER V., *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, Londres, Routledge/Kegan Paul, 1969.
13. BOURDIEU P., « Les rites comme actes d'institution », art. cité, p. 61.

Une simulation pas comme les autres

Société des Nations des étudiants : le nom du rituel a une histoire qui est souvent évoquée et peu détaillée. Il est né au début des années 1990 de la scission avec une tradition scolaire plus ancienne nommée Students' United Nations en anglais et traduit à l'époque par Forum des jeunes en français, mais que tous appellent le « SUN ». Il a été conçu par Robert J. Leach, un professeur d'histoire de l'Écolint, entre les années 1950 et 1970. Son objectif était de faire connaître aux lycéens le fonctionnement de l'Organisation. Aujourd'hui les deux existent mais captent un public différent. Pourquoi avoir quitté pour refaire ailleurs une simulation dont l'Écolint avait été à l'origine ? Dans les termes de l'un des réorganisateurs, le SUN « a commencé à se détériorer, à être moins bien… géré ». Ainsi en 1993, le directeur général de l'Écolint décide que les élèves n'y participeront plus au prix de ne rien organiser pendant un an pour ensuite recréer quelque chose de mieux. Il recrute quatre professeurs pour écrire le règlement de la simulation actuelle. Ceux-ci se réclament néanmoins les héritiers du SUN, fiers de s'inscrire dans la continuité du tout premier essai de simulation de l'Assemblée générale de l'ONU, pour mieux s'en distinguer ensuite en revendiquant la création d'un nouveau modèle plus performant, plus légitime. Les différences entre les deux simulations sont nombreuses, mais les plus significatives concernent leurs publics, l'organisation et les lieux. Le SUN s'était élargi à partir des années 1970 aux « collèges[14] » publics genevois et suisses. Quant à la Société des Nations des étudiants, elle est quasiment restreinte à l'Écolint, qui invite un petit cercle d'écoles élues à y participer. Alors que le SUN est une association à part entière, la Société des Nations des étudiants est une activité périscolaire. C'est comme le chœur ou les sports en équipe – quelque chose que des élèves sélectionnés font bénévolement pendant leurs études. Tandis que l'un a lieu dans la périphérie du quartier international de Genève, l'autre se déroule au cœur du quartier, dans le Palais des Nations.

Que l'École se retire elle-même d'une tradition dont elle est à l'origine interpelle tout observateur. Dans ces conditions, changer de nom n'est pas étonnant en soi. Ce qui est étrange c'est que la Société des Nations y vient remplacer les Nations unies alors que c'est l'Assemblée générale de l'ONU qui est simulé, et ceci de manière « réaliste ». Les deux désignent la relation privilégiée de l'Écolint avec ces organisations internationales, qui s'inscrivent elles-mêmes dans une continuité historique[15]. L'École est néanmoins plus étroitement liée à la SDN, ayant été créée par une poignée de ses fonctionnaires dans les années 1920.

14. École secondaire obligatoire homologue du lycée français, préparant à la maturité fédérale, examen équivalent du baccalauréat français.
15. De nombreux historiens montrent la continuité entre la Société des Nations et les Nations unies, par exemple Clavin P., *Securing the World Economy: The Reinvention of the League of Nations, 1920-1946*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

Paradoxalement, les réorganisateurs mettent en exergue cette filiation qui précède les années 1950, et par là les origines même de la SUN, dont ils se réclament les héritiers. En se référant à la SDN, elle se présente comme la plus à même d'organiser une simulation des Nations unies. Par la référence à ses origines sociales, l'Écolint réaffirme donc son élitisme à l'occasion de la scission.

À partir du moment où la simulation se limite à l'Écolint et change de nom, elle devient un rituel comportant des « rites d'institution » au sens que Bourdieu donnait à cette expression. Sans spéculer sur l'intention des organisateurs, on peut constater que son effet majeur, en tant que rituel, est de séparer les élèves de l'Écolint de tous les lycéens dans la région. Si l'objectif reste le même, accorder des privilèges exclusifs aux « jeunes » qui fréquentent l'Écolint en les séparant des autres, c'est consacrer leur différence et la rendre durable. Au vu de ce qu'est devenue la Société des Nations des étudiants et de ce qu'est encore le SUN, on constate que l'École s'est retirée pour créer une simulation moins ouverte et plus élitiste. C'est comme si son nouveau nom pouvait lui-même dessiner les frontières constitutives de l'ordre social et mental qu'il s'agit de sauvegarder à tout prix en se coupant de toutes les autres écoles. La démission de l'Écolint se renforce aussi par sa recherche de l'entre-soi. On peut lire dans la liste des écoles invitées la volonté d'intégrer une dimension « internationale » non seulement du point de vue de leur localisation, mais aussi de celui de leur vocation. Ces écoles, dont la vocation internationale est souvent présente dans le nom même, sont pour la plupart anglophones et quasiment toutes situées dans des pays riches (Canada, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suisse, France, Koweït, Norvège). S'étant élargi aux collèges publics dans les années 1970, la SUN multiplie ses langues de travail en ajoutant l'allemand. Si la SUN s'internationalise davantage du point de vue des langues, elle se régionalise du point de vue des participants. L'hypothèse est que le fait que l'Écolint y apparaisse au titre d'école genevoise parmi d'autres pose problème. C'est un déclassement considérable à la vue de son histoire. En brandissant sa vocation internationale, l'École a toujours cherché à se distinguer des écoles « nationales » et « locales ». Sa démission suggère qu'elle préfère mélanger ses élèves à ceux d'autres écoles à vocation internationale, aussi privilégiés que les siens, qu'à ceux des collèges publics relativement moins élitistes.

En résumé, l'École fait « bande à part » dans les années 1990 et exclut de ce fait tous les autres lycées d'un privilège qu'elle seule peut obtenir – l'accès au Palais des Nations. Dans la pratique, l'élitisme de l'Écolint contraste fortement avec la généralité de la visée qu'elle se donne. Puisqu'en réalité la simulation évolue vers un enfermement dans l'entre-soi. Cette histoire a pourtant été passée sous silence et aujourd'hui on peut lire que la Société des Nations des étudiants a été « motivée par la recherche de la paix et du progrès social, économique et moral dans le monde[16] ». Grâce à cet historique, on peut maintenant se plonger

16. Source : brochure de la simulation, 2008.

dans la « 13e session » de « l'Assemblée » sans prendre pour argent comptant le discours officiel et sans se laisser emporter ni par l'enthousiasme des lycéens, ni par le désenchantement de ma propre expérience.

Figure 1. – Collage de photos d'élèves à la SUN de 1959.

QUAND OBSERVER C'EST AUSSI SE SOUVENIR

Je suis arrivée vers huit heures pour trouver une longue file d'attente au poste de sécurité devant le Palais. Les formalités d'entrée nous mettaient dans la position des vrais participants à une conférence de l'ONU : agents de sécurité, contrôle de rayons X et formulaire d'inscription aux conférences. Une fois rempli, on nous a échangé le formulaire pour des badges : de couleur rouge pour les « délégués », noire pour les « messagers » et bleue pour les professeurs. À l'« assemblée générale » à laquelle nous allions participer, le badge est la première marque qui nous distingue les uns des autres. Le mien était bleu, précisant entre parenthèses que j'étais *alumna*. J'étais plus du côté des professeurs que des élèves, mais en réalité je n'appartenais à aucun de ces groupes. Le fait d'être ancienne élève, autre qu'il me donnait formellement des droits, m'a permis d'obtenir une autorisation d'enquêter ainsi qu'un contact facilité avec les enseignants, les élèves et les parents.

J'ai été surprise de voir des lycéens faire les « délégués » avec autant de « sérieux » car je ne me rappelais pas avoir été prise au jeu lorsque j'étais à leur place. À l'époque, participer à la simulation c'était surtout passer du temps avec mes amis hors de la salle de classe ; et les messages, qui circulaient *via* des élèves plus jeunes que nous, remplissaient la même fonction pour nous que les mots qu'on s'écrivait pendant les cours (drague, déclarations de profond ennui, etc.). Ce point de vue interne m'est revenu une fois sur place sous forme de souvenir. Ma connaissance première se représentait la simulation comme ennuyeuse, alors que d'un point de vue externe, je remarquais plutôt le « sérieux » et l'« enthousiasme » de ces élèves dont je ne faisais plus partie.

L'expérience d'avoir moi-même participé à la simulation en tant qu'élève m'a doté d'une connaissance intuitive et de souvenirs que je pouvais confronter à mes observations sociologiques. Cela a aussi nourri l'entretien que m'a accordé l'un des professeurs, Jean-Marc Ayandi. Ainsi j'ai appris que le « sérieux », qui contrastait avec mon souvenir, ne tenait pas seulement à mon point de vue extérieur, n'étant pas impliquée dans l'« assemblée » lorsque j'étais venue l'observer. Il y aurait eu des changements importants qui ne sont pas enregistrés dans le règlement. Dans l'entretien, Jean-Marc explique qu'ils cherchent à créer une ambiance différente de celle à l'époque où j'y avais participé – peu après que l'Écolint a démissionné de la SUN. Il insiste sur cette volonté d'instaurer une « atmosphère totalement différente » qu'il qualifie de « professionnelle », me livrant du même coup les « petits secrets » qui y contribuent. Le lieu, tout d'abord : ce n'est pas la même chose que d'organiser une simulation dans une école, m'explique-t-il. Le fait d'être au Palais, entourés de « vrais délégués » qu'ils croisent dans les couloirs doit inciter les élèves à prendre la simulation au sérieux. Ensuite, ces élèves ne sont pas des novices ; ce sont même des habitués de la SDN étudiante. Justement, certains professeurs amènent leurs élèves deux ou trois années de suite : la première fois c'est « pour voir comment ça se passe », et la seconde « ils deviennent une délégation majeure, qui joue un rôle important ». À cela s'ajoute que des invités de marque jouent les « présidents de séance ». Ce sont des anciens élèves de l'Écolint, « qui ont l'habitude de présider des conférences ». Imposants par la fonction de direction qu'ils occupent au sein du système de l'ONU et dans des ONG, ces invités représentent à la fois des modèles et des « figures d'autorité » pour les élèves : Serguei Ordzhonikidze, pas moins que le secrétaire général de l'ONU à Genève ; Dennis McNamara, directeur de l'United Nations Inter-Agency Internal Displacement Division, Rajagopalan Sampatkumar, professeur et secrétaire général de la International Society for Human Values. L'objectif est d'avoir « des figures que les élèves ne peuvent pas contester », explique Jean-Marc, « parce que quand tu as quelqu'un qui a 45 ans et tu dis, voilà il est directeur de service à l'Organisation internationale du travail, ou un truc comme ça, un adolescent de 15, 16 ans ou 18 ans, il va pas dire *non*, j'suis pas d'accord ».

Aussi, le règlement a-t-il été conçu en fonction de ces invités : « Dans la mesure où on fait venir des gens qui ont dix ans, quinze ans, vingt ans de travail aux Nations unies derrière eux, ils savent ce que c'est que de gérer une conférence avec 200 délégués, on n'a pas besoin de leur dire comment faire les choses. » Prendre la parole pour défendre la position d'un pays devant des gens de ce « calibre » n'est pas pareil que sous le regard familier des professeurs ou celui, moins expérimenté, d'étudiants d'université – comme c'était le cas dans le SUN, insiste-t-il. Venant marquer davantage la relation hiérarchique entre les « délégués » et les « figures d'autorité » : les adultes occupent une position élevée dans la salle. Alignés sur l'estrade dans la salle en face de tous, ils sont physiquement mis en évidence. Les professeurs qui composent le « comité dirigeant » siègent en alternance aux trois postes à la tête de « l'assemblée ». Ils sont rejoints par les conférenciers invités lors des discours liminaires, d'ouverture et de clôture. Ensemble, ils jouent les rôles de « président de séance », de « secrétaire général » et de « secrétaire de l'assemblée ». Leurs pratiques quasi juridiques d'administration consistent à accorder le droit à la parole aux « délégations » dans un langage soutenu : « *Ladies and gentlemen, honorable delegates* », « *We will do what we can to accommodate you* », etc.

Enfin, ils mettent en place un dispositif de contrôle qu'on ne retrouve pas dans la vraie « assemblée ». Il s'agit de « filtrer » les messages pour empêcher les « délégués » de s'envoyer des mots personnels. En faisant circuler des messages écrits entre les « délégations », les messagers rendent possible un dialogue silencieux et continu entre les équipes. Ils s'occupent d'acheminer les messages à l'intention du comité dirigeant. Ainsi, un impressionnant silence règne dans la salle de l'« assemblée » grâce à ce dispositif. Lorsqu'on enlève l'oreillette, on n'entend que le bruit de ceux qui se déplacent d'une délégation à l'autre pour transmettre ces messages. Toutes ces mesures pédagogiques contribuent à créer une « atmosphère » propice et mettre les élèves en situation professionnelle de délégués de manière aussi réaliste que possible.

« Intégrer le mécanisme »

Le premier jour, pendant la session du matin, la délégation d'Israël ne s'était pas inscrite à la liste des intervenants, rapporte Jean-Marc. Par conséquent, les délégués « israéliens » furent coupés à chaque fois qu'ils tentaient de prendre la parole. Ils connaissaient pourtant bien le règlement : quand un « délégué » estime que son pays ou son organisation est concerné par ce qui a été dit durant une intervention, il peut demander un « droit de réponse » pour contester les propos de l'orateur précédant. Ils avaient plusieurs fois demandé un « droit de réponse » sans succès. Malgré leurs efforts, ils n'ont pas pu s'exprimer et ils affichaient leur frustration. Alors, l'un des professeurs leur a suggéré par message interposé de demander un « point d'information » pendant le discours final.

Ils ont suivi son conseil, puis ils en ont profité de façon à ce que ça devienne un véritable « droit à la parole ». Israël s'en était bien tiré, explique Jean-Marc, car l'exercice le plus difficile c'est le « droit de réponse ». Ils étaient même exemplaires de l'aisance que les professeurs attendent des « délégués » : « Quand tu as des élèves qui font ça *spontanément*, c'est *ça* qui est fabuleux, parce que là, ça veut dire qu'ils ont vraiment intégré le mécanisme. Et ça c'est possible chez nous ; ce n'est pas forcément possible dans d'autres contextes[17]. » Plus que de se refaire une identité, la SDN étudiante *se distingue* des autres simulations de l'ONU au sens où ses organisateurs cherchent à dessiner une ligne invisible entre « nous » et « eux ». Se situant toujours du bon côté de la frontière dans leurs discours, c'est la SDN étudiante qui apparaît la plus légitime.

Pourtant, les conditions qu'instaurent les professeurs ne sont pas tout : la maîtrise du contenu et des formes requises sont nécessaires mais non suffisantes pour briller. C'est aussi la qualité des élèves qui rend, selon Jean-Marc, cette simulation unique par rapport à d'autres. La simulation exige un investissement émotionnel des élèves tant pour la rédaction des « résolutions » que pour leur défense dans le « débat ». Dans l'entretien, Jean-Marc insiste sur tout le côté affectif de l'apprentissage, aux dépens d'une connaissance approfondie des dossiers :

> « Ce qui nous intéressait c'est le *sentiment* que tu as quand tu es *dans* l'assemblée donc tu appartiens à ce grand échange, et qui a des grands débats qui *impliquent* beaucoup […]. D'être *dans* un contexte, où on n'est pas en train de négocier sur une virgule, où on n'est pas en train de négocier avec 25 000 références à des textes très précis […] on essaie plutôt de recréer le moment *où* tu représentes un pays. Tu dois avoir une empathie pour ce que ce pays fait, pense, dit, et tu dois être capable de traduire ça, tu dois être capable… de le transposer» (Jean-Marc, professeur d'histoire à l'Écolint depuis 1974 et animateur de la SLN depuis 13 ans, licence d'histoire, université de Genève, Suisse, 45 ans).

Dans ce contexte, un élève est jugé convaincant par le professeur lorsqu'il arrive à dépasser ses propres convictions politiques. Ainsi, Jean-Marc me confie qu'il trouve convaincante comme déléguée américaine une élève qu'il perçoit dans la réalité comme étant « d'extrême gauche » et « totalement antiaméricaine ». « Et ça, c'est l'idéal, » explique-t-il, « ça, c'est quelqu'un qui est *ici* et qui, *parce qu'il* y a le contexte de la SDN des étudiants, se met exactement à l'opposé, et le fait avec talent. » Même si le contexte onusien exige de nombreux ajustements à des règles spécifiques, les élèves doivent faire preuve d'aisance plus que de réfléchir aux thématiques abordées. À la SDN étudiante, l'excellence se reconnaît aussi au « talent », qui est bien une manière de la définir comme indéfi-

17. Jean-Marc insiste sur ces mots en italiques.

nissable. Le rite d'institution achève ainsi un travail de formation commencé par d'autres institutions – l'Écolint mais aussi la famille. Si certains témoignent avoir « intégré le mécanisme » par leur tenue et la spontanéité de leurs propos, d'autres ont plus de difficulté. Les professeurs doivent souvent leur rappeler de dire la formule « Monsieur le président, honorables délégués » à chaque prise de parole. Le ton pédagogique avec lequel ils ajoutent ces rappels en fin de phrase contraste avec le formalisme adopté. Cela se fait parfois aussi sur le ton de l'avertissement disciplinaire. Ainsi, lorsqu'un « membre du comité dirigeant » martèle depuis l'estrade qu'il est interdit d'enlever le badge, de quitter la salle pendant les séances et d'être impoli : « *you cannot be rude to other delegates or I shall come talk to you* », l'ensemble des « délégués » rigolent. Comme à l'École où il arrive que les élèves se moquent de celui qui « fait le malin » mais ne sait pas répondre à une question pendant le cours, dans la simulation, ils se moquent de ceux qui font les « délégués » mais ne se montrent pas à la hauteur. Selon Jean-Marc, c'est parce qu'ils pensent que ça ne pourrait pas leur arriver. Si les administrateurs mettent un soin tout particulier à expliciter les règles du « débat », c'est que ce sont des pratiques qui sont les moins laissées à l'« orchestration des *habitus*[18] », c'est-à-dire à la spontanéité des pratiques réglées d'avance, selon des préceptes déjà inculqués que le rite renforce. L'*habitus* désigne les règles et codes de conduite d'un milieu social qu'un individu a appris, incorporé, puis oublié en tant que tels. Ayant oublié que ce qui est incorporé leur a été imposé par l'extérieur, les individus considèrent leur comportement, au contraire, comme constitutif de leur personnalité. Le fait d'expliciter les règles à la SDN étudiante vient donc mettre au pas ceux qui ne les auraient pas encore tout à fait intégrés. L'objectif étant que suivre ces règles devienne une seconde nature. Par quels moyens inculque-t-on aux lycéens cet « *habitus* », ces dispositions durables, cette seconde nature ? Si le règlement laisse une large marge de manœuvre aux « présidents de séance », il n'en va pas de même pour les élèves. La parole des « délégués » est réglée.

Élus pour débattre

La forme que prend le « débat » et la manière dont les « délégués » y interviennent sont au cœur du règlement. De façon étonnante, le débat s'ouvre et se clôt par une « minute de silence » consacrée à la prière ou à la méditation. Les organisateurs expliquent que la minute de silence est en l'honneur de Leach. À part la minute de silence, pour demander le « droit à la parole », les « délégués » lèvent l'écriteau au-dessus de leur tête à l'attention du comité dirigeant, geste qui rappelle la main levée en classe. Ce « droit » est accordé de manière cérémonielle : « honorable délégation de Chine » par exemple,

18. Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, *op. cit.*, p. 314.

« vous avez le droit à la parole ». En retour, toute prise de parole est encadrée de remerciements solennels. On peut voir dans ces formes le caractère sacré du « débat » en tant que rite. La forme que prend la parole des « délégués » est strictement définie et limitée dans le temps : « présentation d'une résolution et ouverture du débat » (7 minutes), « droit à la parole » (2 minutes), « point d'information » et « droit de réponse » (2 minutes), « point d'ordre », « amendement » et « discours final » (5 minutes). Ces formes se définissent par une exigence de grande brièveté. Elles sont ponctuées de rappels d'« extrême concision ». Dépasser le temps maximum qui leur est accordé c'est perdre le « droit » à la parole. La parole ainsi réglée est au cœur du rite. Un nombre restreint d'élèves ont le « talent » de la déléguée états-unienne que Jean-Marc estime correspondre à ses attentes. Pour cela, les élèves qui participent à la simulation sont sélectionnés en trois temps en amont de « l'Assemblée ». Tout d'abord, ils rédigent des « résolutions » sur des sujets d'actualité comme le réchauffement climatique, la prolifération des armes de destruction massive ou les mesures antiterroristes. Aussi, les 262 « délégués » sont-ils élus sur la base de la « résolution » qu'ils ont rédigée : ils auront en contrepartie une place assise et un écriteau. Il ne suffit donc pas d'être inscrit à l'Écolint. Le privilège de participer à « l'assemblée » se mérite plus ou moins selon le cas. Les élèves dont les parents sont habitués à lire ce type de document partent avec une longueur d'avance. Ensuite, toutes les « résolutions » ne font pas leur chemin jusqu'à l'estrade : seules les quatre meilleures sont présentées par les huit auteurs. Enfin, la meilleure « résolution » est présentée en premier. Cette procédure détermine en partie la « qualité du débat » qui suivra chacune des quatre présentations, explique Jean-Marc. Les délégués élus aident les autres, par l'exemple, à s'élever à leur niveau.

Lorsqu'une « délégation » présente sa « résolution », les « délégués » qui la composent changent de place dans la salle : ils *montent* s'asseoir à l'estrade, à gauche du « secrétaire général ». Ces élèves sont donc séparés des autres, élevés et rapprochés des adultes. Après avoir séparé les 262 « délégués » de tous les autres élèves intéressés à y participer, le rite sépare les huit meilleurs de tous les autres présents dans la salle. Les dispositions sociales exigées sont ainsi incarnées par ceux-là, et particulièrement par le premier d'entre eux. Leur différence est ainsi proclamée de manière solennelle en face de tous. L'élection des meilleurs est d'autant plus efficace symboliquement qu'elle les élève au-dessus de tous les autres. Mieux que de nommer au moyen des signes extérieurs au corps tels le badge, la place assise et l'écriteau, cet ultime acte de consécration est sans doute aussi le plus durable.

Si l'effet du rite est durable, le sentiment de légitimité qu'il renforce chez les lycéens a aussi des effets immédiats. Ainsi les « délégations » élues demandent un « point d'information » pour poser une question aussi triviale et hors de propos comme « Quel est votre plat indien préféré ? » au secrétaire général

de l'International Society for Human Values. Si les professeurs leur rappellent que ce n'est pas le lieu pour de tels commentaires, peu de temps après, d'autres élus profitent de leur « droit à la parole » pour faire rire les autres en glissant : « Nous aimerions remercier le conseil d'élèves pour la fête démente que nous avons eu la nuit passée. » La représentation que les 262 élèves ont d'eux-mêmes est modifiée par le fait d'avoir été élus pour participer à l'« Assemblée ». Être absent de la salle de classe pendant deux jours apporte un certain prestige aux yeux de leurs camarades. Quant à l'élévation des huit meilleurs, elle permet de cultiver une haute idée d'eux-mêmes non seulement face à leurs pairs, mais encore devant leurs professeurs. Tout cela renforce leur différence. C'est donc par un acte de séparation double, à la fois physique et symbolique, que le rite consacre les meilleurs délégués comme les plus légitimes.

Devenir international : se révéler à soi-même

Le discours de clôture du directeur général de l'Écolint[19], Dr Nicholas Tate, comporte une multiplicité de niveaux. Il s'adresse au public non seulement comme « honorables délégués » et comme élèves, mais encore, comme adultes, comme « citoyens de leurs nations et citoyens du monde » et comme « futurs hauts fonctionnaires nationaux ou internationaux et employés de grandes entreprises multinationales ». Il finit néanmoins sur ces mots, les incitant à se projeter, avant de devenir les grands de ce monde, en tant que futurs étudiants d'université : « Et lorsque vous candidaterez dans les universités, dites-leur que c'est une des choses plutôt spéciales auxquelles vous avez participé pendant votre séjour à l'École. » Il présuppose qu'en tant qu'étudiants, ils se distingueront par le rite qu'ils viennent de subir.

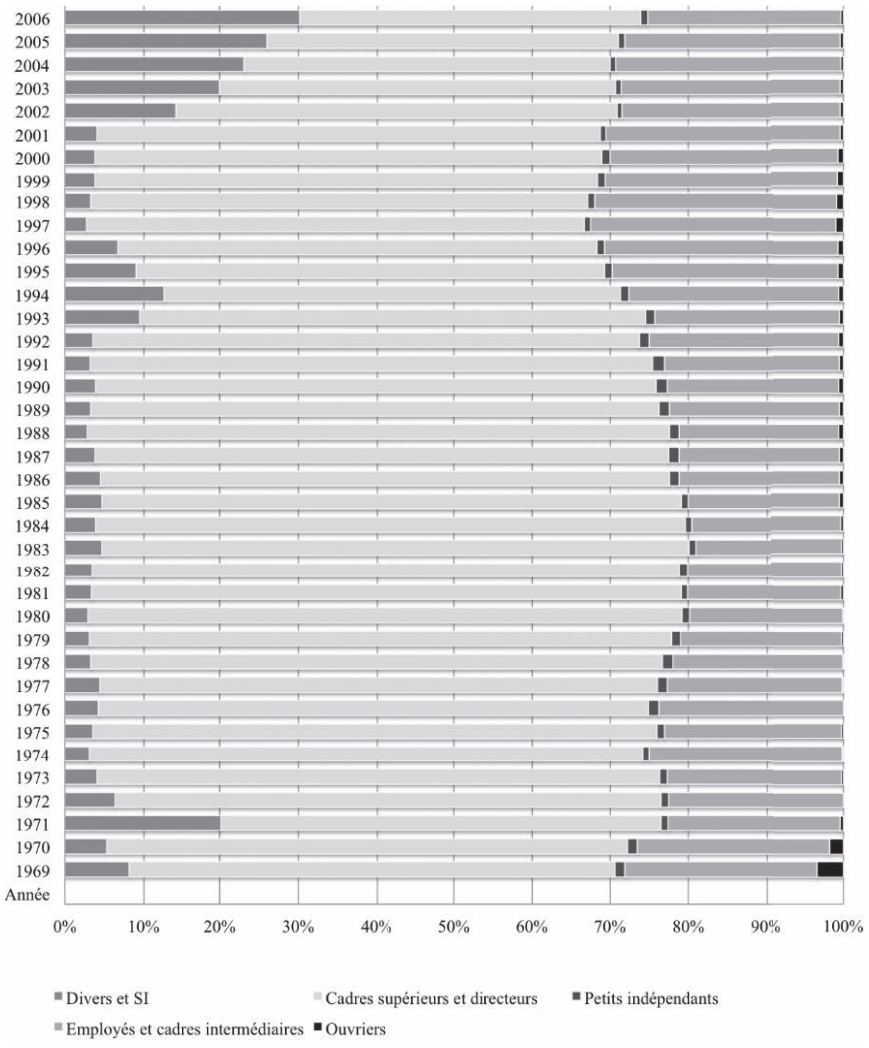
La quasi-totalité des élèves inscrits à l'Écolint appartient aux catégories sociales qui constituent l'univers de référence de ce discours. Venant clore la cérémonie de la simulation, le directeur fait croire que le « monde » à l'extérieur de l'École se *limite* aux différentes possibilités qu'il énonce. Celles-ci correspondent à peu près aux secteurs d'occupation des pères d'élèves à l'École. Tout se passe comme si certaines catégories professionnelles, comme les autres échelons du secteur public national ou les professions libérales, étaient exclues du champ des possibles auxquels les élèves pourraient aspirer. Aussi ce discours

19. Le Dr Nicholas Tate est britannique. Anciennement conseiller auprès de Margaret Thatcher, il a été directeur général de l'Écolint de 2000 à 2003, après avoir été proviseur à Winchester College, un prestigieux lycée privé anglais qui date du XIVe siècle. De 1994 à 2000, il a été chef exécutif à la School Curriculum and Assessment Authority. Depuis 1989, il a été au National Curriculum Council. Il a donc passé onze ans à travailler pour des organismes publics d'administration des programmes scolaires en Angleterre. Il a fait des études aux universités d'Oxford, de Bristol et de Liverpool. Docteur d'histoire, il est auteur de sept manuels d'histoire. Source : Kay E., *International Who's Who in Education*, Cambridge, International Biographical Centre, 1987.

normatif dit-il aux élèves : « Devenez ce que vous êtes » pour récuser la tentation de ceux qui sont à l'intérieur, du bon côté de la ligne, d'en sortir, de déroger, de se déclasser[20]. La simulation fait donc apparaître les origines sociales de ces élèves et leurs privilèges comme naturels. Pour « être internationaux », ce qu'ils sont déjà selon lui, le directeur rappelle aux élèves qu'il ne faut pas perdre le sentiment de sa propre identité nationale. Le professeur Rajagopalan Sampatkumar, lui aussi, clot son discours sur ce conseil moralisant applaudi par « l'assemblée » : « Vous ne devriez pas commencer à être des citoyens du monde à moins d'être très sûrs de votre identité nationale. »

Les statistiques publiques compilées par le Service de recherche sur l'éducation (SRED), avec un taux de réponse moyen de 90 %, offrent une perspective à long terme (cf. graphique 1). Entre 1969 et 2006, les « cadres supérieurs et directeurs » étaient les mieux représentés à l'Écolint. La part extrêmement faible des « ouvriers », à savoir des salariés exerçant des « professions manuelles », et des « petits indépendants » est constante sur cette période de près de 40 ans : ils constituent chacun en moyenne 1 % de la population. Ainsi, ce que les autochtones appellent la « communauté internationale » exclut ces deux catégories au moyen des frais d'inscription élevés. Pour le recrutement des étudiants, l'Écolint dépend des organisations internationales et de sociétés multinationales basées à Genève. Grâce à la médiation des pères, ces deux catégories d'employeurs constituent en moyenne les trois quarts de sa clientèle. Ni artisans ni commerçants, ceux qui composent la catégorie « indépendants » sont avant tout des professionnels comme les avocats, les médecins, les architectes, les psychanalystes, les chefs d'entreprise et les cadres indépendants. Malgré la difficulté de comparer les positions sociales initiales entre leurs pays d'origine, les membres de cette « internationale des élites nationales[21] » occupent une position dominante dans leur pays de destination, en l'occurrence la Suisse. Si le secteur d'activité du père met en évidence des différences internes en termes de fractions de classe, de valeurs et de modes de vie, l'Écolint est homogène : c'est une école adaptée aux classes dominantes.

20. Bourdieu P., « Les rites comme actes d'institution », art. cité, p. 61.
21. Dezalay Y., « Les courtiers de l'international », art. cité.



Graphique 1. – Composition sociale de l'Écolint de Genève entre 1969 et 2006.

Ces lycéens viennent de passer deux journées intenses pendant lesquelles ils se sont mêlés à des fonctionnaires internationaux, qui étaient parfois aussi anciens élèves de leur école. Des « figures d'autorité » se sont adressées à eux comme à une future élite, qui aura la capacité de réfléchir et d'agir à une échelle mondiale. À longueur de journée, on leur a répété de différentes façons qu'ils étaient des délégués d'un État, des citoyens du monde, des gardiens de la civilisation humaine. C'est donc dans l'entre-soi – entre les murs du Palais des Nations – que les élèves de l'Écolint sont amenés à se révéler *ce qu'ils sont* à eux-mêmes. Ils se sont vêtus, tenus et ont parlé comme des « délégués » à « l'assemblée ». Certains se sont sentis plus à l'aise que d'autres. On leur a

indiqué comment « être internationaux ». Si personne n'a défini ce que cela signifie au juste d'« être international », se focaliser sur ce moment fort de la vie scolaire a permis de brosser les traits de ce que l'Écolint entend par là. C'est un internationalisme élitiste qui réaffirme la primauté de l'État-nation comme principe identitaire en s'accordant le privilège exclusif de la transgresser. Le rite de la SDN dessine une ligne symbolique entre ceux qui sont justiciables de cette transgression solennelle et ceux qui ne le sont pas. Cette ligne correspond à la frontière entre l'international et le local. Elle prend pourtant un sens plus ambigu dans les discours officiels contemporains qu'au moment de la création de l'Écolint dans les années 1920. La spécificité de l'« international » par opposition au « national » n'est plus revendiquée aussi explicitement qu'autrefois. Cela n'est plus nécessaire car son caractère socialement distinctif va aujourd'hui de soi : être international, c'est pouvoir transgresser son identité nationale parce qu'on est ancré dans un univers social privilégié. À la simulation, l'ensemble des élèves qui participent *incarnent* cette manière d'être international, avec toutes ses hiérarchies internes, reconnues comme universelles et inscrites dans les organisations internationales. Dans ce contexte, la SDN étudiante enseigne aux élèves de façon durable, intentionnelle et explicite, que la nationalité fait partie intégrante de leur identité, qu'elle constitue pour ainsi dire leur essence. C'est donc par une conception essentialiste de la nation que le rite marque les limites de l'ordre social établi devant être conservé. C'est là que feindre d'être citoyen d'un pays autre que le sien prend toute sa signification sociale. En les faisant jouer les délégués, l'Écolint affirme la légitimité de cet internationalisme par rapport à tous les autres — un internationalisme politique, qui amène les élèves à se percevoir comme représentants de leur pays. Renommer la simulation en référence à la Société des Nations a d'autant plus de sens qu'il s'agit là d'un internationalisme wilsonien, c'est-à-dire impérial. On va le voir plus en détail dans les deux chapitres suivants, qui étudient comment l'éducation internationale s'est construite historiquement contre les « écoles nationales ». À la question qu'est-ce qu'une école internationale et qu'est-ce « être international » nous répondons, dans le chapitre III, en observant un temps fort d'inculcation rituelle de l'international. Cela nous permet une immersion dans les pratiques pédagogiques les plus distinctives qui façonnent la définition indigène de l'« éducation internationale ». Les chapitres suivants montrent comment « être international » est un enjeu de luttes et comment cet enjeu s'inscrit dans un processus social sur un temps historique long. Ils examinent les temps de fondation de l'Écolint et de l'Unis afin de saisir les valeurs et les visions initiales qui continuent à informer les luttes symboliques autour de cette notion dans la période contemporaine. Pour chaque cas étudié, les chapitres IV et V replacent ces moments de fondation dans le contexte historique et social plus large. Cela prépare notre étude de l'émergence du champ de l'« éducation internationale », à partir de ces mêmes deux écoles et les marchés locaux dans lesquels elles s'inscrivent.

Chapitre IV

UNE ÉCOLE POUR LA SOCIÉTÉ DES NATIONS

Parmi les écoles membres de l'Organisation du baccalauréat international (OBI), l'Écolint se veut aujourd'hui la plus légitime en matière de transmission d'un « esprit international » (*international mindedness*). Dès sa fondation en 1924, c'est ainsi qu'elle se distingue des autres écoles d'élite implantées en Suisse qui captent une clientèle internationale : elle revendique une identité internationale, l'érigeant en valeur morale, par référence à l'idéologie politique de la SDN. Suivant l'ouvrage classique de Berger et Luckmann, nous cherchons à comprendre l'identité comme un cas spécifique des théories de légitimation sociale qui expliquent des faits observables[1]. Selon ces sociologues, les théories de l'identité, ou « psychologies » comme ils les appellent, contribuent à la définition sociale de la réalité et doivent être analysées indépendamment de leur validité. De ce point de vue théorique et méthodologique, juger si – et dans quelle mesure – l'École internationale serait véritablement internationale n'est pas pertinent. En revanche, nous nous focalisons sur la fondation de l'École et la construction de son identité internationale dans la période de l'entre-deux-guerres. Suivant la critique bourdieusienne du constructivisme, nous appréhenderons l'identité comme une proclamation de différence qui émerge de la correspondance entre les structures sociales et les structures mentales. Dans ce chapitre, nous optons pour une démarche de sociologie historique caractéristique de la théorie des champs en étudiant la genèse des catégories de perception et d'appréciation[2]. Nous analysons l'internationalisme des fondateurs – venant de courants différents d'internationalisme, pacifiste, impérial – comme un ensemble de représentations générées par la fondation d'une institution spécifique.

En examinant cet internationalisme, il s'agira pour nous de « revenir aux temps de fondation[3] » selon le mot de Francine Muel-Dreyfus pour y découvrir

1. Berger P. L. et T. Luckmann, *op. cit.*
2. Calhoun C., « The Rise and Domestication of Historical Sociology », art. cité.
3. Pour des exemples de l'approche de sociologie historique dans le domaine de l'éducation, voir Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, *op. cit.* ; Damamme D., « Genèse sociale d'une institution scolaire », art. cité.

les origines sociales de la légitimité de l'Écolint. En 1924, ceux qui ont été consacrés comme ses « fondateurs » expliquent la création de l'Écolint par l'existence d'un besoin. Les historiens de l'institution – le plus souvent enseignants d'histoire britanniques commandités par l'École à l'occasion de ses « anniversaires » – s'approprient les arguments des fondateurs, contribuant ainsi à naturaliser les processus de construction des identités sociales qui sont ici à l'œuvre. Pour sortir de cette vision qu'imposent les histoires institutionnelles et pour construire une explication sociologique de la genèse, c'est ce besoin qu'il nous faut expliquer[4]. Confrontés aux matériaux historiques, nous ne pouvons-nous permettre de les reprendre à notre compte. Comment expliquer alors le « besoin » ressenti par les premiers fonctionnaires internationaux installés à Genève de créer une école à leur mesure ?

Pour répondre à cette question, nous esquissons d'abord l'espace des possibles dans lequel se situe la création de cette « société des nations en miniature » à partir de deux faits sociaux : l'arrivée des fonctionnaires internationaux à Genève avec la création de la Société des Nations (SDN) et du Bureau international du travail (BIT), d'une part, et, d'autre part, le mouvement réformateur de l'« éducation nouvelle » incarnée sur le plan international par l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) à partir de 1912[5]. Nous décrivons ensuite la construction de la thèse du « besoin » d'une éducation dite internationale dans la période 1924-1930, confrontant les représentations de l'internationalisme qu'on trouve dans les discours et écrits de ceux qui ont été consacrés comme ses « fondateurs », à leurs caractéristiques sociales appréhendées à travers les trajectoires et le capital investi dans l'École dans une approche prosopographique[6]. La singularité de l'Écolint repose sur une proximité idéologique avec la SDN qui peut s'appréhender à travers plusieurs indices : tout d'abord la rencontre de fonctionnaires internationaux et de spécialistes des sciences de l'éducation ; ensuite la focale sur les fondateurs et le capital investi dans l'école ; puis les représentations de l'internationalisme (discours, statistiques des élèves) ; enfin la langue et la nationalité comme principes de classement de l'espace scolaire. Nous montrons ici comment le discours officiel de l'institution sur le « besoin » ou la « demande » d'une école internationale et le classement des élèves selon

4. Topalov C., *op. cit.*, p. 419.
5. L'Institut Jean-Jacques Rousseau est fondé par Édouard Claparède en 1912. Sur son histoire, voir Hofstetter R., *Genève, creuset des sciences de l'éducation. Fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle*, Genève, Droz, coll. « Travaux de sciences sociales », 2010. Sur le mouvement international de l'éducation nouvelle tel qu'il est incarné par l'IJJR : Haenggeli-Jenni B., *op. cit.*
6. L'approche prosopographique est ici employée au sens d'une technique de collecte de données pour décrire les caractéristiques d'un groupe consacré comme fondateur d'une même institution, dont les individus ne sont pas accessibles pour un entretien. Charle C., « Prosopography (Collective Biography) », *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford, Elsevier Science Ltd., coll. « Oxford », vol. 18, 2001, p. 12236-12241.

leur origine géographique, langue et examen national contribuent à construire la réalité sociale de l'Écolint comme internationale dans un contexte marqué par le « tournant organisateur » de l'internationalisme[7]. Ce chapitre se fonde sur trois fonds d'archives : celui de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (AIR), celui de la Fondation de l'École internationale de Genève et celui du Bureau international du travail. Remonter ainsi aux origines de la plus ancienne institution scolaire moderne fondée sur une identité internationale nous permettra de reconnaître « ce que la représentation que les agents se font du réel apporte à la construction sociale de la réalité[8] ».

Le positionnement de l'Écolint sur le marché de l'enseignement privé genevois

L'originalité de l'Écolint est sa position à la frontière d'un marché d'enseignement privé dominé par les idéaux réformistes de l'« éducation nouvelle » et d'un espace public international en voie de constitution. L'école est le résultat de la rencontre entre fonctionnaires internationaux et spécialistes de l'éducation, Genève étant à la fois le siège d'institutions internationales et, avec l'Institut Rousseau, une ville à l'avant-garde internationale des pédagogies progressistes[9]. Ce contexte particulier, mettant la ville au centre de préoccupations internationales, politiques ou pédagogiques, explique en partie l'idéologie adoptée par l'Écolint à sa création. L'« éducation nouvelle » a pu être la référence de pédagogues aux positions politiques diverses : à l'Écolint, elle concilie les conceptions pacifistes et impériales de l'internationalisme. En revenant sur le contexte de la création de l'Écolint nous esquissons le marché de l'enseignement privé genevois et pouvons dans un second temps étudier la façon dont cette école, nouvelle entrante, se positionne par rapport aux instituts élitaires plus anciens, à commencer par le choix de son nom, « École internationale ».

D'une part, Genève se distingue par la création d'un « espace de positions institutionnelles[10] », à l'origine d'un ordre politique international. Il s'agit d'un moment historique inédit où les juristes internationalistes jouent un rôle de premier plan par la codification du statut des fonctionnaires dans les nouvelles institutions internationales. Cette période est marquée par la création de la Société des Nations (SDN) en 1919 et par l'émergence d'une nouvelle catégorie

7. Rasmussen A., « Tournant, inflexions, ruptures. Le moment internationaliste », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, vol. 1, nº 19, 2001, p. 27-41.
8. Bourdieu P., « L'identité et la représentation », art. cité, p. 71.
9. Hofstetter R. *et al.*, « L'engagement scientifique et réformiste en faveur de la "nouvelle pédagogie". Genève dans le contexte international. Premières décades du XXe siècle », *in* Hofstetter R. et B. Schneuwly (dir.), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation. Fin du XIXe-milieu du XXe siècle*, Berne, Peter Lang, 2006, p. 126.
10. Sacriste G. et A. Vauchez, art. cité.

de travailleur intellectuel[11], le fonctionnaire international, dont le statut se fonde sur le principe d'indépendance à l'égard des États-nations à partir de modèles de référence nationaux que sont le *civil service* britannique et la fonction publique française. À cette époque, la doctrine de l'internationalisme impérial informe la création de la SDN[12] et les visions d'une « communauté internationale » comme lieu privilégié de la réforme morale des esprits. Les idéologues de la SDN tels qu'Alfred Zimmern ou Jan Smuts croyaient davantage en l'éducation comme moyen de transformer les esprits qu'en des lois et des institutions[13]. Cette doctrine se traduit en un projet éducatif, et en une institution de formation des élites, à l'initiative privée de quelques-uns de ses fonctionnaires.

D'autre part, Genève est aussi le lieu d'une tradition pédagogique de longue durée en faveur de l'initiative privée, qui a vu se former l'un des plus anciens instituts de sciences de l'éducation en Europe, l'Institut Jean-Jacques Rousseau[14]. Créé comme École libre des sciences de l'éducation en 1912, l'IJJR se caractérise par la volonté de développer une approche scientifique de l'éducation et de promouvoir des réformes pédagogiques par la diffusion des initiatives privées. Dans les années 1920, sous l'impulsion de celui qui devient sa « figure de proue » et qui est impliqué dans la création de l'Écolint, Adolphe Ferrière, l'Institut se concentre davantage sur sa vocation internationale que sur l'application de ses principes pédagogiques[15]. Ainsi après sa participation à titre privé au congrès fondateur de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), Ferrière assume la présidence de la commission d'organisation du 3e Congrès international d'éducation morale (CIEM) en tant que membre de l'IJJR. L'internationalisme de l'Institut se caractérise non seulement par son recrutement d'étudiants et de professeurs d'origine géographique diverse, mais aussi par son inscription dans des réseaux internationalistes à visée réformatrice. À l'occasion du 3e CIEM, Ferrière se félicite du fait que leurs idéaux soient partagés par une « élite » internationale dans le domaine de l'activité pédagogique :

> « Que plus de cinq cents personnes, parmi l'élite des éducateurs du monde entier, aient applaudi avec conviction des paroles comme celles-là [que la moralité s'apprend par le contact direct et non par des règles] n'est pas seulement un succès pour l'éducation nouvelle ; c'est un encouragement à

11. Sur l'organisation professionnelle des travailleurs intellectuels dans les années 1920, voir Sapiro G., « L'Internationalisation des champs intellectuels dans l'entre-deux-guerres. Facteurs professionnels et politiques », *in* Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe*, *op. cit.*, p. 111-146.
12. Mazower M., *op. cit.*, p. 78.
13. *Ibid.*
14. Hofstetter R., *Genève, creuset des sciences de l'éducation*, *op. cit.*
15. Hofstetter R., B. Schneuwly, V. Lussi et B. Haenggeli-Jenni, « L'engagement scientifique et réformiste en faveur de la "nouvelle pédagogie". Genève dans le contexte international. Premières décades du xxe siècle », *in* Hofstetter R. et B. Schneuwly (dir.), *Passion, fusion, tension*, *op. cit.*, p. 126.

persévérer, *per fas et nefas*, à lutter, parce qu'on sait que la lutte a pour enjeu le bonheur et la santé morale de l'humanité[16]. »

Le militantisme de Ferrière est à la fois pédagogique et moral : selon lui, développer des nouvelles pédagogies est une forme de lutte sur le plan moral pour le bien de l'humanité. Lorsqu'un groupe de fonctionnaires internationaux vient le consulter pour le projet d'une nouvelle école qui serait à leur mesure, il y voit l'occasion de mettre en œuvre les idées de l'IJJR et d'asseoir ainsi sa renommée internationale par leur concrétisation dans une institution scolaire conçue comme « une sorte de Société des Nations en miniature[17] ». Signe de reconnaissance de l'Institut sur le plan international, le financement de la Fondation Rockefeller aide ses membres à s'investir en 1925 dans la création du Bureau international de l'éducation (BIE), organe qui leur permet d'intensifier l'organisation d'événements internationaux afin de promouvoir des causes morales, comme celle de « l'éducation à la paix[18] ». Cette place particulière de l'IJJR est facilitée par une longue tradition scientifique et pédagogique datant de la Réforme.

Les écoles privées fondées par des protestants foisonnent à Genève depuis le XVIIIe siècle[19]. Au XIXe siècle, s'affrontent deux conceptions de l'École sous-tendues par deux positions politiques concernant la définition de la nationalité genevoise : l'une conservatrice et l'autre dite radicale[20]. À nouveau au pouvoir sous la Restauration à Genève (1814-1841), la bourgeoisie urbaine est conservatrice, privilégiant une éducation privée, protestante et élitiste, fondée sur les humanités classiques. Les écoles privées correspondent au modèle pédagogique qu'elle prône, les considérant comme dépositaires de l'héritage calviniste qu'elle identifie à la nationalité genevoise. À l'inverse, cherchant à instaurer un régime démocratique, les radicaux, qui défendent l'idée d'une école publique, laïque et obligatoire, voient ces écoles comme un obstacle à la construction d'une identité nationale genevoise[21]. Lorsqu'ils arrivent au pouvoir en 1846, ces derniers

16. Ferrière A., *Avant-propos. L'éducation et la solidarité. Travaux présentés au 3e Congrès international d'éducation morale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922. Cité *ibid.*
17. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9 bis, 2.3. Articles, coupures de presse. « Adolphe Ferrière, Une société des nations en miniature : l'École internationale de Genève » [épreuve corrigée], 1925, p. 5.
18. Hofstetter R., J. Droux et M. Christian (dir.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XXe siècle. Genève au cœur d'une utopie*, Neuchâtel, Éditions Alphil, 2020. Sur les origines et l'histoire du BIE, voir Rosselló Pedro, *Les précurseurs du Bureau international d'éducation. Quelques pages inédites de l'histoire de l'éducation*, thèse de sciences pédagogiques, École des sciences sociales et politiques, Genève, 1943, p. 245-252 ; Hofstetter, R., « Building an International Code for Public Education: Behind the Scenes at the International Bureau of Education (1925-1946) », *Prospects*, vol. 45, nº 1, 2015, p. 31-48.
19. Mützenberg G., *Genève 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, Grand-Pont, 1974, p. 209-210.
20. Perroux O., *Tradition, vocation et progrès. Les élites bourgeoises de Genève (1814-1914)*, thèse d'histoire économique et sociale, université de Genève, Genève, 2003.
21. Hofstetter R., *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*, Berne, Peter Lang, 1998, p. 157.

s'efforcent de développer le système d'enseignement public et parviennent ainsi à réduire le recrutement du secteur privé. En dépit de l'augmentation des effectifs totaux, entre 1843 et 1886, la part des enfants scolarisés dans les écoles privées baisse sensiblement[22]. En 1842, la nouvelle constitution de Genève, qui en fait une démocratie représentative, codifie pour la première fois la « liberté d'enseignement[23] », au sens de non-réglementation. De nombreuses écoles fondées par des particuliers existent dans la réalité bien avant que cette « liberté » ne soit promulguée : en l'inscrivant dans la Constitution, les radicaux contraignent l'enseignement privé en lui donnant un statut légal et en le restreignant aux seuls Genevois laïcs[24]. De fait, les étrangers et les corporations religieuses doivent désormais obtenir une autorisation auprès du Conseil d'État genevois. Cette législation instaure un nouveau rapport de force dominé par les nouveaux bourgeois radicaux : le secteur public entre en concurrence avec le secteur privé alors qu'ils étaient mêlés sous la Restauration. Après la Révolution radicale de 1846, les quelques dirigeants d'instituts, à la fois professeurs et pasteurs, qui occupaient également des postes politiques dans l'État genevois, ferment leur école ou se contentent de leur vocation pédagogique en dehors de la sphère politique. Si les radicaux conçoivent le secteur privé comme une menace pour l'instauration d'un nouvel ordre social fondé sur leur domination, c'est que la plupart des écoles privées de la région genevoise à l'époque sont fondées sur une identité de classe ou de confession et non sur la construction d'une identité nationale, conçue selon les préceptes des États-nations modernes[25].

À partir de 1846, le marché de l'enseignement à Genève se libéralise : l'école publique entre en concurrence avec les institutions privées pour la même clientèle : les enfants de la bourgeoisie d'affaires désormais dominante du fait de la révolution industrielle[26]. Ces dernières se concentrent désormais davantage sur deux publics : celui en marge de l'école « démocratique », à savoir les plus démunis pour lesquels sont créées des « œuvres philanthropiques », et sur la grande bourgeoisie réunie dans des instituts élitaires. Recrutant dans la grande bourgeoisie genevoise, les instituts ont, en 1843, un droit d'inscription variable mais qui exclut d'emblée 87 % de la population active[27]. À la fin du XIXe siècle, les écoles privées prennent donc l'une de ces deux formes selon les classes sociales dans lesquelles elles recrutent leurs élèves[28].

22. Sa part baisse de 14 points (de 31,7 % à 17,7 %), voir Mützenberg G., *op. cit.*, p. 512.
23. Hofstetter R., *Les lumières de la démocratie*, *op. cit.*, p. 154.
24. *Ibid.*
25. Thiesse A.-M., *La création des identités nationales*, *op. cit.*, p. 12.
26. Contrairement aux cas allemands et français, où l'histoire de la bourgeoisie urbaine est souvent opposée à celle de l'aristocratie, la bourgeoisie genevoise s'y apparente par la transmission du statut de bourgeois aux fils par le sang, leur conférant des privilèges économiques. Pour une analyse approfondie, voir Perroux O., *op. cit.*
27. Hofstetter R., *Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées. Genève XIXe siècle*, Carouge, Zoé, 1994, p. 154.
28. *Ibid.*, p. 16.

Après un XIXe siècle caractérisé par la construction des États-nations et des systèmes d'enseignement nationaux, l'après-guerre dans lequel est créée l'Écolint est marqué par l'internationalisme. Au début du XXe siècle, la fondation de l'Écolint s'inscrit à la fois dans le prolongement d'une tradition d'instituts élitistes et en rupture quant à son recrutement social. En choisissant de nommer la nouvelle école « École internationale », ses fondateurs l'inscrivent dans le marché de l'enseignement privé. Avec la constitution progressive des fonctionnaires internationaux comme groupe social, l'Écolint se donne pour but de recruter les élèves issus d'une nouvelle fraction de classe, ou d'une nouvelle « élite » caractérisée par son internationalisme. En la comparant avec deux institutions genevoises, nous pouvons analyser la façon dont l'Écolint se construit une vocation internationale comme valeur distinctive sur ce marché. Parmi les instituts élitaires, les pensionnats, comme le Château Haccius (1853-1919), recrutent l'aristocratie européenne : sur les 1 791 élèves qui ont étudié au Château[29] pendant les 66 ans de son existence, seuls 13 sont d'origine genevoise[30], soit moins de 1 %. Même s'il accueille des élèves de différentes nationalités et met en avant cette diversité, le Château Haccius ne se présente pas comme une institution à vocation internationale. Or l'Écolint, qui attire elle aussi une clientèle d'origines géographiques diverses, s'autodésigne comme « École internationale » en référence à une idéologie politique spécifique. Elle est ainsi la première institution pédagogique à ériger une identité « internationale » en valeur morale sur le modèle idéologique de la SDN, et à se revendiquer comme son unique détentrice. C'est par l'invocation d'un « esprit international » que l'Écolint se singularise par rapport aux instituts élitaires à rayonnement international qui la précèdent. En plus d'être mixte (garçons et filles), et de réunir des élèves et des professeurs de nationalités diverses, tant chez ses élèves (4 Suisses, 4 « Américains », 1 Français) que chez ses enseignants (1 « Américaine », 1 Allemande/Russe, 1 Suisse)[31] à l'image de l'IJJR, l'Écolint est bilingue dans les deux langues officielles de la SDN (français et anglais) et conçoit ses élèves et ses professeurs comme « représentants » de leurs nationalités[32]. Ainsi, la comparaison permet d'affirmer que le recrutement international d'une institution scolaire ne constitue pas un facteur déterminant de la formation d'une vocation explicitement internationale. Contrairement aux instituts, l'Écolint – qui bénéficie comme eux du contexte genevois – tient sa vocation internationale de sa proximité avec la SDN et plus largement, de ce qu'Anne Rasmussen nomme le « tournant organisateur[33] » de l'internationalisme, à savoir

29. Le Château Haccius est fondé par Charles Haccius, propriétaire foncier, descendant d'une lignée de pasteurs luthériens, études de théologie.
30. Selon Hofstetter, il s'agit d'une « majorité d'Allemands, d'Américains et d'Anglais ». *Ibid.*, p. 157.
31. Maurette M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 22.
32. On parle en termes de « nationalités représentées » dès le *Premier rapport annuel* (1925-1926). AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Premier rapport annuel 1925-1926*, p. 10.
33. Rasmussen A., art.cité.

le passage d'événements informels et occasionnels (congrès, expositions, etc.) à l'institution d'organisations pérennes. Indice objectif de sa singularité, l'arrivée des fonctionnaires internationaux nouvellement recrutés par ces organisations nous semble être le facteur déterminant de cette vocation internationale.

Autre indice de sa singularité, l'École n'a pas de « père fondateur » officiel dont elle porte le nom contrairement aux instituts élitaires qui la précèdent. Conçue comme une « Société des Nations en miniature », cette école d'initiative privée fédère quelques-uns des premiers fonctionnaires internationaux, occupant des postes de direction à la SDN et au BIT qui sollicitent l'aide de spécialistes de l'éducation membres de l'IJJR. Membres de professions intellectuelles, diplômés de différents pays et prédisposés à l'internationalisme par leurs trajectoires scolaires et professionnelles, ils sont recrutés à Genève au lendemain de la Première Guerre mondiale et se désignent eux-mêmes comme appartenant à une « élite » internationale. Conçue par un collectif de fonctionnaires internationaux, l'École vise à recréer une « communauté internationale » et non à incarner la vision d'un particulier.

Cette singularité informe l'organisation de l'École selon des valeurs distinctes de celles qui prédominaient jusqu'alors, notamment à l'Institut Privat (1814-1960). Créé en même temps que la république de Genève, Privat recrute la grande bourgeoisie protestante : 94 % avant 1850 comme le note Hofstetter. Si la part d'élèves non genevois augmente ensuite, leur origine sociale et confessionnelle est commune au-delà des frontières nationales. Les instituts privés au XIXe siècle sont fondés sur le principe de classe, de nation ou de confession, mais cet institut est le seul à Genève à ériger la nation et la citoyenneté en valeurs ultimes qu'il pousse jusqu'à la militarisation de la jeunesse[34]. Parmi eux, il est le seul qui survit à la Révolution radicale puis à la Première Guerre mondiale. Conçu comme une « république en miniature », cet institut est un cas extrême d'une vision nationaliste de l'éducation qui permet, par son opposition avec l'Écolint, de concevoir l'espace des options pédagogiques possibles dans la Genève d'après-guerre. Fondé sur les principes conservateurs des grandes familles bourgeoises, l'Institut Privat a pour valeurs de référence la patrie et l'ancienneté de la famille, comme en témoigne la tradition de la photo de classe en uniforme parmi des canons et des fusils.

La « Société des Nations en miniature » à laquelle aspirent les promoteurs de l'École, s'oppose structuralement à l'Institut dans lequel les élèves représentent des familles genevoises. Ainsi alors qu'à Privat les élèves sont situés par le nom qu'ils portent – ils s'assoient au même banc que leur père[35] –, à l'Écolint, ils sont classés selon la nationalité et représentent des États-nations. Le principe

34. Non mixte, l'Institut dispense jusqu'aux années 1920 des cours de gymnastique préparant au service militaire et distribue une arme aux élèves de plus de 10 ans. Pour une étude détaillée de l'Institut Privat à partir d'un travail sur archives ainsi que la trajectoire familiale Privat, voir HOFSTETTER R., *Le drapeau dans le cartable*, *op. cit.*, p. 145-148.

35. *Ibid.*, p. 159.

d'organisation diffère mais la hiérarchie se fonde dans les deux cas sur l'ancienneté, considérée comme une valeur fondamentale : ancienneté de la famille pour l'Institut, ancienneté du pays dans le projet de la SDN pour l'Écolint. Le prestige du pays supplante à l'École internationale la fonction qu'avait le prestige du nom dans une école comme Privat. L'Écolint introduit ainsi une nouvelle valeur sur le marché des écoles privées, celle d'une identité internationale basée sur le fait que les élèves représentent un État-nation plutôt qu'une famille. Si Privat reproduit les hiérarchies sociales existantes dans la république de Genève, l'Écolint les reproduit à une échelle internationale : les élèves en haut de la hiérarchie ne sont plus issus des familles les plus prestigieuses mais ceux dont les pays sont dominants dans l'espace des relations internationales, en fonction de leur ancienneté dans le projet de la SDN. Par exemple, être français, anglais ou états-unien signifie représenter les pays vainqueurs de la Première Guerre mondiale et avoir l'avantage de parler sa propre langue. C'est en vertu de ce principe que les fondateurs de l'École internationale peuvent s'opposer à toutes les écoles existantes qu'ils désignent comme « écoles nationales » sans s'inscrire pour autant dans la logique religieuse et bourgeoise des écoles privées qui la précèdent – ce qui ne l'empêchera pas d'être élitiste dans les faits.

L'Écolint se crée une nouvelle place sur le marché de l'enseignement privé d'élites à Genève en affichant sa mission internationale en lien avec la SDN. Pourtant, comme nous le verrons, cela relève de la construction d'une identité sociale : ses fondateurs mettent en avant seulement une partie des élèves, les enfants des fonctionnaires internationaux. Ainsi proclamant sa différence par rapport aux autres instituts élitaires, l'Écolint se dote d'une vocation internationale qu'elle assimile à son identité propre. Son histoire, appréhendée à travers les trajectoires des fondateurs et les ressources économiques et symboliques qu'ils investissent dans l'institution, indique que, si l'Écolint est le résultat d'une rupture avec leurs valeurs – rupture proclamée dès le discours d'inauguration –, elle s'inscrit aussi dans le prolongement des instituts privés genevois par l'implication de réseaux pédagogiques préexistants. La singularité de ce projet pédagogique est de réunir un capital international : aux ressources symboliques de l'éducation nouvelle issues de l'IJJR s'ajoutent celles des nouveaux agents, culturelles pour le réseau des socialistes normaliens, et économiques pour celui plus informel des États-Uniens progressistes et philanthropes proches de la SDN.

Le capital investi dans l'École internationale

Dans un contexte favorable à la création d'écoles « nouvelles » fondées sur une pédagogie dite active, l'année 1924 est pour l'Écolint une « année d'essai ». Dans le chalet du pédagogue Adolphe Ferrière, quelques enfants de fonctionnaires internationaux sont pris en charge par trois professeurs de l'Institut Rousseau : Paul Meyhoffer, Suisse, licencié en théologie et diplômé de l'Institut ;

Else Hartoch, Russe, élève de Maria Montessori et secrétaire de Ferrière au Bureau international des écoles nouvelles (BIEN)[36] ; et l'États-Unienne Florence Fake, élève de Carlton Washburn et docteur en sciences de l'éducation de l'université de Chicago. L'une d'entre eux, Hartoch, décrit la rencontre entre les fonctionnaires et les spécialistes de l'éducation « nouvelle » :

> « C'était en 1923. J'étais secrétaire de M. Adolphe Ferrière, directeur du Bureau international d'éducation. Je me souviens très bien des visites fréquentes de quelques messieurs de la SDN, dont M. Ferrière me disait qu'ils avaient des projets de fonder une École, une École répondant aux exigences les plus modernes de la pédagogie : *a good progressive school*. M. Ferrière, qui était expert en matière d'écoles nouvelles, fut consulté fréquemment. Après de longs pourparlers cette École devait naître. Mais quel nom fallait-il choisir ? On s'est heurté à ce mot "international". Il y avait l'Hôtel international, le Café international, le Garage international. Mais puisque ce mot "international" répondait exactement aux idées des fondateurs on a décidé tout de même de la baptiser "École internationale"[37]. »

Adhérant au mouvement réformiste d'« éducation nouvelle » aux côtés des spécialistes de nouvelles sciences (sociologie, psychologie, pédagogie), les fonctionnaires se dotent de l'« autorité pédagogique[38] » de l'Institut Rousseau pour mener à bien leur projet. Ils partagent avec Ferrière l'espoir de paix entre les nations et la croyance dans les organisations internationales auxquelles ils appartiennent également. Ainsi, lorsqu'il s'agit de nommer cette école, le choix de l'épithète « international » correspond à des idées si précises que malgré sa banalité dans le contexte genevois d'après-guerre, ce sont ces idées qui l'emportent sur la recherche de l'originalité. Ainsi « naît » l'École internationale, à l'issue de « longs pourparlers », au croisement de réseaux différents, à la manière d'un traité. Qui sont ces « quelques messieurs de la SDN » ? Érigée à l'entrée du bâtiment principal de l'École, probablement dans les années 1940, une plaque de marbre donne à voir neuf noms sous le terme de « fondateurs » : Arthur et Ruth Sweetser, Ludwig et Marie Rajchman, Fernand et Therèse Maurette, Dr Adolphe Ferrière ; et cinq noms sous l'intitulé « premiers collaborateurs » : Paul Mayhoffer, Else Hartoch, Florence Fake, Lucien Brunel et Paul Dupuy. Ainsi sont consacrés ceux qui sont à l'origine du projet : les familles de fonctionnaires internationaux aussi bien que l'« expert » des écoles « nouvelles » dont le titre de docteur est ici mis en avant, plutôt que ceux qui sont recrutés dans la foulée, enseignants ou directeurs.

36. Créé en 1899, le BIEN est l'ancêtre du Bureau international d'éducation (BIE) dont Ferrière est un des cofondateurs en 1925.
37. Archives de l'Écolint, STE.H.2, Student Magazines and newspapers. HARTOCH E., *Écolint 20 ans 1924-1944*.
38. BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *La reproduction*, *op. cit.*, p. 26-33.

Encadré 1. – Membres de l'Association pour l'École internationale de Genève 1925-1926

MEMBRES FONDATEURS

Dr Lucien CRAMER, Comité international de la Croix-Rouge, Genève.
M. Julius ROSENWALD, Chicago, Illinois.
M. Arthur SWEETSER, directeur adjoint de la Section d'information, SDN.
Mrs Arthur SWEETSER.

MEMBRES DONATEURS

Mrs Robert GREGORY, Chicago, Illinois.
Mrs William HIBBARD, Chicago, Illinois.

MEMBRES BIENFAITEURS

Mlle Laurence BRUNEL, École internationale, Onex-Genève.
M. Erik COLBAN, directeur de la Section des minorités, SDN.
M. John Palmer GAVIT, ancien correspondant de l'*Associated Press*, Albany, New York.
M. Paul MEYHOFFER, directeur de l'externat de l'École internationale.
Dr Ludwig RAJCHMAN, directeur de la Section d'hygiène du secrétariat de la SDN.
Pr W.-E. RAPPARD, recteur de l'université de Genève.
Sir Arthur SALTER, directeur de la Section économique et financière, SDN.

MEMBRES

M. Victor ARMLEDER, Hôtel Richmond, Genève.
M. Fred BATES, Union des banques suisses, Genève.
M. A.-R. BURROWS, directeur de l'Office international de radiophonie, Genève.
M. D.-A. DAVIS, secrétaire pour l'Europe du Comité universel des Unions chrétiennes de jeunes gens.
Dr Hunington GILCHRIST, Section des mandats, SDN.
M. Charles HACCIUS, Genève.
M. Gustave HENTSCH, Banque Hentsch et Cie, Genève.
M. Albert LOMBARD, Banque Lombard, Odier et Cie, Genève.
M. Paul MANTOUX, directeur de la Section politique, SDN.
M. Fernand MAURETTE, chef de la Division des recherches du BIT.
« AU MOLARD », S.A., anciennement Weber et Cie, Genève.
M. Alfred MOTTIER, directeur de « Publicitas », Genève.
Dr I. NITOBE, sous-sécrétaire général de la SDN.
M. Jean-E. WENGER, architecte, Genève.
The Hon. George W. WICKERSHAM, ancien *Attorney general* des États-Unis d'Amérique.
M. K. ZILLIACUS, membre de la Section d'information, SDN.

COMITÉ DE DIRECTION

Directeur de l'internat : M. Lucien BRUNEL, ancien directeur du « Château de Lancy ».
Directeur de l'externat : M. Paul MAYHOFFER, ancien professeur à la « Maison des Petits » de l'Institut Jean-Jacques Rousseau.
Directeur de la section secondaire : M. Paul DUPUY, ancien professeur de géographie à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, ancien secrétaire de l'École normale supérieure (université de Paris).
Conseiller technique : M. Adolphe FERRIÈRE, fondateur en 1899 et directeur du Bureau international des écoles nouvelles.

Suite à l'année d'essai, l'École prend en 1925 un statut d'association privée dans un domaine du service public[39], s'inscrivant ainsi dans le prolongement du mouvement de la réforme sociale du XIXe siècle[40]. L'Association pour l'École internationale de Genève réunit fonctionnaires internationaux, professeurs, instituteurs, juristes, banquiers et diplomates, et se place au carrefour de plusieurs réseaux pédagogiques. William E. Rappard, par exemple, est directeur de la Section des mandats à la SDN (1920-1925), représentant de la Suisse à l'assemblée de la SDN, et fondateur en 1927 de l'Institut universitaire des hautes études internationales (HEI) qui sera ensuite dirigé par le sociologue Paul Mantoux[41] et financé par la Fondation Rockefeller. Gustave Hentsch (1880-1962) représente la cinquième génération de banquiers privés à la tête de la banque familiale Hentsch et Cie[42]. Il est aussi lié au Bureau de l'Entente internationale anticommuniste (EIA)[43]. Quant à l'Institut Rousseau, il fournit les professeurs et le premier lieu pour la réalisation du projet. Dans les listes de membres entre 1925 et 1930, on trouve les anciens dirigeants du Château Haccius, Charles Haccius et son petit-fils, Lucien Brunel[44]. Les femmes sont représentées parmi les « membres donateurs » de l'Association. Sont aussi impliqués dans l'Association deux réseaux : celui des normaliens socialistes avec Paul Dupuy et Marie-Thérèse Maurette ainsi que celui de la grande bourgeoisie industrielle de Chicago, avec Arthur et Ruth Sweetser. Ceux qui sont consacrés comme les « fondateurs » de l'École se répartissent le travail de fondation selon leur origine géographique et sociale. Afin de saisir les origines sociales et idéologiques de l'Écolint, nous nous attachons à objectiver les trajectoires de ces fondateurs, en fonction des ressources qu'ils apportent au projet. L'on observe une division du travail de fondation selon les différentes formes de capital que réunissent ses « fondateurs » : Arthur Sweetser, journaliste états-unien diplômé de Harvard, est le plus gros porteur de capital social et de capital économique ; Adolphe Ferrière, secondé par ses collègues de l'Institut Rousseau

39. Elle le restera jusqu'en 1968 quand elle se transforme en une fondation de droit privé suisse.
40. RUYSSEN T., *Les sources doctrinales de l'internationalisme*, Paris, Presses universitaires de France, vol. 3/3, 1961, p. 539 ; TOPALOV C., *op. cit.*, p. 357-360.
41. Paul Mantoux est normalien, historien de formation et docteur en sociologie (1906). Un compte rendu de son livre, *La Révolution industrielle au XVIIIe siècle*, issu de sa thèse, paraît dans *L'Année sociologique* de 1907 rédigé par François Simiand qui critique son manque de théorisation sociologique et sa pratique « traditionnelle » de l'histoire. FOURNIER M., *Émile Durkheim (1858-1917)*, Paris, Fayard, 1997, p. 675.
42. [https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/025519/2005-09-28/] (consulté le 27 juillet 2020).
43. CAILLAT M., « L'Entente internationale anticommuniste, 1924-1939. Lorsque Genève était la capitale mondiale de l'anticommunisme », *SolidaritéS*, nº 110, 2007.
44. Lucien Brunel (1877-1958) est pédagogue et comédien suisse. Il dirige le Château Haccius jusqu'à sa fermeture en 1919. Il est ensuite directeur adjoint de Gustave Ador au Comité international de la Croix-Rouge, directeur de l'internat de l'École internationale à partir de 1925, puis codirecteur de l'École du Rosey à partir de 1951. Source : MAURETTE M.-T. *et al.*, *op. cit.*

(Paul Meyhoffer, Pierre Bovet et Édouard Claparède), est le garant de légitimité scientifique (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation) et Paul Dupuy, sous-directeur honoraire de l'École normale supérieure est nanti en capital symbolique reconnu dans l'univers académique genevois aussi bien que dans l'univers des organisations internationales.

À confronter les parcours des « fondateurs », on observe que leurs propriétés sociales (origine sociale, diplômes, niveau d'études) sont hétérogènes du fait de leur provenance de différents espaces sociaux nationaux (États-Unis, Pologne, France). De même pour les « premiers collaborateurs » (États-Unis, Russie, Suisse). Par leur appartenance aux nouvelles organisations internationales ou par leur proximité avec des réseaux pédagogiques internationalistes, ils sont tous unis par la croyance dans la « paix par la loi[45] ». De ce fait, ce qui les sépare semble de l'ordre des différences secondaires car ces croyances idéalistes partagées dans les « lieux neutres[46] » que sont la SDN et le BIT ont la force de les réunir autour du projet de créer une école pour leurs enfants.

Arthur W. Sweetser (1888-1968) est témoin de la Conférence de paix de Paris (1918-1919) et recruté la même année à la Section d'information de la SDN comme directeur adjoint[47]. C'est par son intermédiaire qu'un capital économique exclusivement états-unien sera investi dans l'École par John D. Rockefeller, son fils John D. III Rockefeller et la Fondation Rockefeller. La « Fondation américaine pour l'École internationale de Genève », créée et présidée par Sweetser, concentre une grande part de dons de particuliers, ceux du réseau familial de Ruth Sweetser : sa mère et sa grand-mère, respectivement épouses de messieurs Robert Gregory et William Hibbard, chefs de famille de la grande bourgeoisie industrielle résidant à Chicago[48].

Ludwig W. Rajchman (1881-1965) est un médecin polonais diplômé de l'université de Cracovie. Avant d'être nommé directeur de la Section d'hygiène de la SDN, il a une trajectoire internationale : il est assistant bactériologiste à l'Institut Pasteur de Paris (1906-1908) ; *lecturer* à l'université de Cracovie (1909-1910) ; bactériologiste en chef au Royal Institute of Public Health à Londres

45. Sacriste G. et A. Vauchez, art. cité.
46. Boltanski L. et P. Bourdieu, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°s 2-3, 1976, p. 4-10. Selon les auteurs, les lieux neutres sont des « laboratoires idéologiques, où s'élabore par un travail collectif [des fractions dominantes de la classe dominante], la philosophie sociale dominante ».
47. Voici le parcours d'« internationaliste » de Sweetser tel que le présente un dictionnaire biographique : « *Reporter*, *Springfield Republican (1912-13) ; United Press 1914 ; Free-lance Journalist (1914-16) ; Associated Press 1916-17 ; US Signal Corps 1917-18 ; American Peace Commission 1918-19 ; Assistant Director, Information Section, League of Nations 1919-1942* ». Kuehl W. F., *Biographical Dictionary of Internationalists*, Londres, Greenwood Press, 1983.
48. Les résidents de la Prairie Avenue à Chicago ont contribué à de nombreuses autres œuvres philanthropiques et culturelles : la Anti-Cruelty Society, l'Orphan Asylum, la Home of The Incurables, l'université de Chicago, le Chicago Symphony Orchestra et l'Art Institute of Chicago. Tyre W. H., *Chicago's Historic Prairie Avenue*, Mount Pleasant, Arcadia Publishing, 2008, p. 83.

(1910-1913) ; *research fellow* à King's College à Cambridge (1913-1914) puis au Medical Research Council de Londres (1914-1919) ; fondateur et directeur général de l'Institut national de santé polonais à Varsovie (1919-1931) ; et enfin membre polonais de la commission épidémique de la SDN (1920-1921). Socialiste, il est nommé directeur de section à la SDN par Sir Eric Drummond parce qu'il connaissait parfaitement les milieux scientifiques « occidentaux » et qu'il était le « plus compétent » parmi les responsables de santé en Europe de l'Est[49]. Pour l'Écolint, il est celui qui accueille et préside les réunions des « fondateurs » mais aussi qui représente le Comité exécutif de l'Association pour l'École internationale de Genève dans ses relations avec l'État.

Normalien agrégé d'histoire et de géographie, Fernand Maurette (1878-1937) est un économiste français. Après avoir commencé sa carrière en France et avoir assisté le ministre des Colonies à la Conférence de paix de Paris en 1919, il est nommé directeur de la Division des recherches du BIT par Albert Thomas en 1924 et occupe la position de directeur adjoint du BIT entre 1933 et 1937[50]. Il a collaboré à l'élaboration de toutes les publications scientifiques du BIT et a été chargé de missions, en particulier au Japon et en Amérique du Sud. Il représentait le BIT à la Commission internationale de coopération intellectuelle et au sein de la plupart des instances économiques de la SDN[51]. Son épouse, Marie-Thérèse Maurette, a commencé à diriger l'École internationale après la mort de son mari, selon ses volontés testamentaires. Dans une lettre-testament adressée à Sweetser, Fernand Maurette la confiait d'ailleurs à l'École.

Enfin, Adolphe Ferrière (1879-1960) est suisse, sociologue leplaysien diplômé de l'université de Genève, professeur à l'Institut Rousseau et fondateur en son sein du BIEN. Il est le « conseiller technique » et le garant de la légitimité scientifique de la création de l'Écolint. Pour offrir à la nouvelle association des moyens matériels d'affirmer son internationalisme, Ferrière lui ouvre la revue de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, dont il est le rédacteur en chef – *Pour l'ère nouvelle*, créée en 1921. Adolphe Ferrière se détache de l'École à partir de l'année 1926-1927 (« par manque d'espoir de position sociale et de gain à l'avenir[52] »).

Dans la prise de conscience de leur intérêt commun, c'est-à-dire la transmission d'un capital culturel international[53], ces hommes mettent au service

49. BALINSKA M. A., *Une vie pour l'humanitaire. Ludwik Rajchman (1881-1965)*, Paris, La Découverte, coll. « L'Espace de l'histoire », 1995, p. 86.
50. COLLECTIF, *International Who's Who 1937*, s. l., Europa Publications, s. d., p. 743.
51. *Journal de Genève*, le 4 août 1937, [http://www.letempsarchives.ch] (consulté le 27 juillet 2020).
52. Toutefois, Ferrière garde contact avec les enseignants, fait des visites de classes jusqu'en 1950, annote les « Livres de l'année » et les bulletins jusqu'en 1959 et garde les coupures de presse concernant l'École jusqu'en 1974. GERBER R., *Vie et œuvre d'Adolphe Ferrière 1879-1960. Chronologie de son existence, première partie : 1879-1934*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1989, p. 44.
53. WAGNER A.-C., *Les nouvelles élites de la mondialisation*, *op. cit.*

de l'École non seulement le patronage des institutions au sein desquelles ils occupent des positions dirigeantes en même temps que le capital symbolique contenu dans leurs noms propres, mais encore, le travail non rémunéré de leurs épouses (domestique, administratif, éducatif et médical) dont ils bénéficient en tant qu'époux[54]. Les témoignages qu'ils livrent dans les premiers journaux annuels et les histoires institutionnelles mettent en avant la dimension familiale et amicale de la période de « fondation ». Le cas de Marie-Thérèse Maurette, épouse de Fernand Maurette, institutrice et directrice pendant 20 ans (de 1929 à 1949), est exemplaire à cet égard de la « violence symbolique » telle que la définit Bourdieu. Elle narre ainsi son expérience : « Pour moi, le seul soulagement était de me dire qu'au moins ma direction ne coûtait rien. Car je ne reçus jamais de salaire ; seulement mon entretien à la Grande Boissière [nom de la propriété occupée par l'École] après la mort de mon mari en 1937[55]. » Maurette exprime d'elle-même toutes les caractéristiques de ce qui serait une forme laïque de « capital de dévouement[56] » investi dans l'École. Grâce à ce type d'investissements exclusivement féminins, la « nouveauté » et le renouvellement périodique de l'initiative privée (qui s'oppose ici à un secteur public internationalement « traditionnel » et « routinier ») apparaissent comme le trait le plus durable de l'École.

Le fait de nommer les épouses de la triade Sweetser-Rajchman-Maurette par leur prénom sur la plaque de marbre à l'entrée du « Grand Bâtiment » qui commémore les « fondateurs » est significatif dans une école où il existe, dès l'origine, une morale institutionnelle s'appuyant sur ce que Christine Delphy appelle l'« économie politique du patriarcat » qui exige des femmes de faire don de leur travail au bénéfice des hommes, et, par extension, au bénéfice de l'institution dont ils sont les « pères ». Cela n'est jamais aussi explicite dans les discours officiels que dans les situations de crise où les appels à l'« aide » des « parents » fonctionnent comme de véritables rappels à l'ordre des mères.

> « Finances. Il va sans dire que cette question a eu la place importante dans toutes les discussions du Comité [exécutif]. Constamment celui-ci a dû faire

54. Sur le concept du « travail domestique » et sur le contrat de mariage comme un contrat de travail particulier où l'exclusivité et la gratuité sont liées. Delphy C., *L'ennemi principal. L'économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse, vol. 1/2, 1998, p. 49.
55. Maurette M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 63.
56. Nous nous appuyons, par analogie, sur l'analyse de Francine Muel-Dreyfus du bénévolat comme vocation et de son usage dans la concurrence entre marchés public et privé, dans le cadre des colonies agricoles au XIXe siècle, créées grâce aux dons de particuliers : « Le *caractère bénévole* de ces œuvres est la condition nécessaire à la conquête d'un marché proprement inaccessible au secteur public : assurant le capital de départ qui permet ces investissements à fonds perdus, le bénévolat rend possible également le fonctionnement et la survie des institutions grâce au recours à un personnel d'encadrement peu ou pas rémunéré – le plus souvent religieux – prédisposé à "investir" sans compter son temps et son intérêt pour les malheureux dans une tâche ressentie comme une vocation. » Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, *op. cit.*, p. 213.

> face à des besoins d'argent ; au début, les dépenses précèdent nécessairement les recettes et dans une École conçue comme la nôtre la question financière doit rester, autant que possible, secondaire [...]. Il semble que ces faits ne sont pas suffisamment réalisés par les parents et les amis [...][57].
>
> L'organisation de l'École répond-elle à ce que l'on peut désirer ? Ici l'an passé nous faisions surtout appel à la collaboration des parents. Nous avons en général rencontré chez eux un véritable appui, une compréhension de nos difficultés, une approbation large de nos succès, une indulgence amicale pour nos erreurs et cela nous a été de précieux encouragements. Mais l'organisation de l'aide que bon nombre d'entre eux étaient prêts à nous donner ne s'est pas faite aussi systématiquement que nous l'aurions voulu. Pourtant il faut relever que fréquemment pour nos assemblées hebdomadaires, des mères ont aidé à la confection de costumes et de décors ; grâce à elles, nous possédons un commencement de vestiaire et de magasin d'accessoires. Des réunions de parents ont été organisées à plusieurs reprises[58]. »

En tant qu'institution nouvelle en lutte pour la reconnaissance de sa légitimité, l'Écolint doit sa survie et ce qui va faire son caractère désintéressé aux dons de particuliers et aux compétences et au travail non rémunéré des mères et épouses, aussi bien qu'aux dons des institutions philanthropiques états-uniennes comme la Fondation Rockefeller.

Si le bénévolat des femmes est peu visible, au contraire, la contribution de Paul Dupuy est, elle, mise en avant. Dans la lutte pour faire reconnaître l'Écolint par « le noyau des Genevois[59] », qui craignent l'« innovation » et privilégient leurs propres instances de reproduction, la stratégie des promoteurs consiste alors à mettre en avant l'un de leurs plus anciens membres, qui lui aussi « a un passé ». Lors d'une réunion avec un groupe genevois d'amis de l'Écolint, l'argument « le Collège a un passé[60] » est utilisé pour signaler l'importance qu'ils accordent à leur tradition pédagogique. Secrétaire de l'École normale supérieure (ENS) et professeur de géographie à l'École d'institutrices de Fontenay-aux-Roses et au Collège Sévigné, Dupuy est âgé de 70 ans et à la retraite lorsqu'il arrive à Genève en 1925 pour rejoindre ses deux filles, Marie-Thérèse Maurette et Françoise Viguier, qui sont mariées à des fonctionnaires internationaux. Français, normalien et dreyfusard[61], c'est Dupuy qui

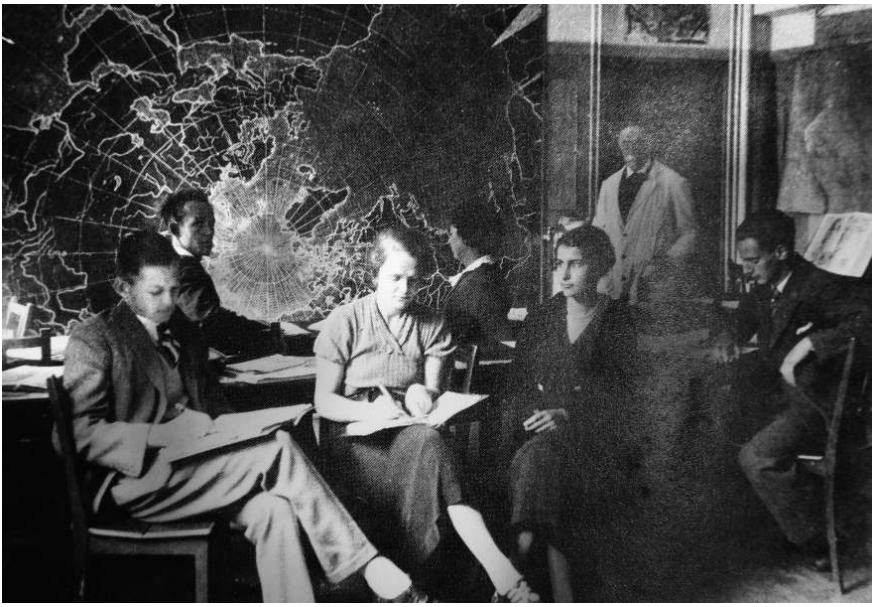
57. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Deuxième rapport annuel 1926-1927*, p. 10.
58. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Rapport pour la quatrième année scolaire 1927-1928*, p. 15.
59. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.3 « Comptes-Rendus ». FERRIÈRE A., « Réunion du 17 novembre 1926 avec un groupe genevois d'amis de l'École internationale », 3 p.
60. *Ibid.*
61. Dupuy meurt à Genève en 1948 à l'âge de 92 ans et fait inscrire « Un vieux dreyfusard » sur sa tombe. Il avait pris une part active à l'effort de révision et de réhabilitation pendant l'affaire Dreyfus et a publié plusieurs articles sur le sujet. MAURETTE M.-T., *Paul Dupuy (1856-1948)*, Coulommiers/Paris, Brodard et Taupin, 1951.

incarne l'idéal humain de l'École internationale à ses débuts : selon l'expression de Ferrière, il en est même l'« illustration[62] ». Dans les années 1970, Robert Leach l'appellera rétrospectivement « *M. International School*[63] » tout en lui reprochant, avec humour, de n'avoir jamais appris à parler l'anglais alors qu'il prêchait le bilinguisme. Or Dupuy est non seulement un produit du système d'enseignement *français*, mais encore, selon le mot de Paul Mantoux, sa « tradition faite homme[64] ». À l'Écolint, il dirige la section secondaire jusqu'en 1929 et enseigne la géographie humaine sous le titre de « culture internationale ». Ses méthodes de « discipline libre » devenues « caractéristiques[65] » de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm avaient pris la forme, à l'École internationale de Genève, d'un enseignement particulier de géographie qui a disparu avec Paul Dupuy à sa mort en 1948 :

> « Sans programme préconçu, grâce à sa grande culture, à son contact humain simple et spontané, il se créa un enseignement très personnel et fut adoré de ses élèves. Il leur enseigna une remarquable technique de dessin géographique qui les mit en possession de la physionomie de notre planète. Il leur faisait dessiner au crayon de couleur, de belles cartes basées sur les méridiens et les parallèles, dont seule la connaissance permet de concevoir le monde comme un tout[66]. »

Dupuy souligne ainsi le rôle qu'a joué l'Écolint dans sa reconversion : « Je dois une grande reconnaissance à l'École internationale : elle m'a permis de survivre en m'obligeant à me renouveler[67]. » Près de quarante ans de capital symbolique (académique) français sont ainsi investis dans l'École, et plus spécifiquement, dans son identité « internationale ».

62. AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). FERRIÈRE A., « L'École internationale de Genève : dix ans d'activité », *Pour l'ère nouvelle*, nº 100, août/septembre 1934, p. 2.
63. Archives de l'Écolint, Leach Papers [non classées]. Draft Écolint History (1974).
64. L'expression est de Paul Mantoux, lors de son allocution à l'occasion des funérailles de Paul Dupuy au cimetière de Cologny, Genève, le 20 mars 1948. Mantoux parle au nom de l'École normale supérieure et à la place de son président André François-Poncet. MAURETTE M.-T., *op. cit.*, p. 142.
65. JEANNIN P., *École normale supérieure. Livre d'or*, Casablanca, Raymond Lacour, 1963, p. 101.
66. MAURETTE M.-T.*et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 29.
67. Archives de l'Écolint, STE.H.2, Student Magazines and newspapers. DUPUY P., « Deux lignes seulement. Professeur de culture internationale », *Journal du 10e Anniversaire 1924-1934*, juin 1934, p. 8.



Source : MAURETTE M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 29.

Figure 2. – Photo de Paul Dupuy dans sa classe de « Culture internationale », École internationale, 1934.

UNE IDENTITÉ INTERNATIONALE

La genèse sociale de l'École internationale est sous-tendue par deux logiques principales : l'une économique, orientée par la recherche de fonds, qui contribue, par le recrutement d'élèves internes, à créer une « demande » inédite d'un enseignement à vocation internationale ; et l'autre, politique et idéologique (internationalisme wilsonien, mouvement réformiste d'éducation nouvelle), qui régit ses structures institutionnelles et qui lui procure des profits symboliques pour le recrutement d'élèves externes et des boursiers. Voyons à présent comment les dynamiques de recrutement sont couplées avec la construction d'une identité internationale.

À l'origine, l'École est destinée aux enfants étrangers dont les parents travaillent dans les organisations internationales et habitent Genève. Comme le rappelle Meyhoffer : « L'École internationale de Genève n'est pas une expérience ; c'est une nécessité. Elle a été fondée pour donner une éducation large, libérale et de valeur universelle aux enfants des mille cinq cents personnages officiels internationaux en relation avec la Société des Nations et d'autres organisations, et aux enfants étrangers désirant une instruction de ce genre[68]. » Explicitant mieux encore les caractéristiques du public, Adolphe Ferrière exprime ainsi

68. AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). MEYHOFFER P., « L'École internationale de Genève », *Pour l'ère nouvelle*, n° 31, octobre 1927.

son engagement pour la reproduction sociale des élites, qu'il conçoit toujours comme nationales en 1934 : « Elle [l'École internationale] s'adresse à une élite : enfants d'hommes d'élite dans leurs pays respectifs pour les représenter sur le forum international de Genève, ces jeunes seront, pour la plupart, une fois rentrés au foyer, des membres de l'élite de leur nation[69]. » Ce souhait est réalisé en partie puisque la majorité des élèves est issue de cette « élite », comme nous pouvons le voir dans ce rapport annuel :

> « Cinq des huit premiers élèves sont fils ou filles des membres de l'Association pour l'École internationale : Loïs Meyhoffer, fille de Paul Meyhoffer ; Louise Hoffmann, fille de Conrad Hoffmann de l'Association des Secours aux étudiants européens ; Geneviève Bovet, fille de Pierre Bovet, professeur à l'université de Genève et directeur de l'Institut Rousseau, Philippe Mantoux, fils de Paul Mantoux et Shirley Davis, fille de D.-A. Davis du Comité universel des Unions chrétiennes de jeunes gens[70]. »

Aussi la totalité des membres de l'Association pour l'École internationale de Genève employés par des institutions internationales sont-ils des parents d'élèves. Les fils de Lucien Cramer (Comité international de la Croix-Rouge)[71], d'Erik Colban (directeur de la Section des minorités à la SDN), André Cramer et Kari Colban, passent l'année 1924-1925 à l'École ; les fils de Hunington Gilchrist, et de I. Nitobe (sous-sécrétaire général de la SDN) restent un an : Makato Nitobe (de 1925 à 1926) et John Gilchrist (de 1927 à 1928) ; les enfants d'A.-R. Burrows (directeur de l'Office international de radiophonie), Reignald et Audrey Burrows, passent trois ans (de 1925 à 1927) ; les enfants de Conrad Hoffman (Association des Secours aux étudiants européens) et de Paul Mantoux (directeur de la Section politique, SDN), Louise Hoffman et Philippe Mantoux, y restent quatre ans (de 1924 à 1928) ; la fille de D.-A. Davis (Comité universel des Unions chrétiennes de jeunes gens), Shirley Davis reste six ans (de 1924 à 1930) ; les enfants de K. Zilliacus (membre de la Section d'information à la SDN) Konny et Stella, y restent sept ans (de 1925 à 1932). Certains enfants des couples Sweetser, Rajchman et Maurette n'étaient pas encore d'âge scolaire en l'année 1924-1925, mais ils sont tous passés par l'École : Harold Sweetser, trois ans (1924-1927), et Adelaide Sweetser, neuf ans (de 1927 à 1936) ; Paul-Victor Maurette (né en 1912) quatre ans (de 1925 à 1929), Marc-Robert Maurette (né en 1916), dix ans (de 1924 à 1934) et Florence-Marthe Maurette (née en 1920), treize ans (de 1925 à 1938). Martha Rajchman reste quatre ans

69. Ferrière A., « L'École internationale de Genève : dix ans d'activité », art. cité.
70. Maurette M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 20.
71. Lucien Cramer est docteur en droit. Il est au Comité exécutif de l'École internationale jusqu'en 1929 lorsqu'il passe au Comité de patronage. Ancien ministre de la Suisse à Rome, il est parmi les fonctionnaires du Comité international de la Croix-Rouge (CICR) qui sont membres du Bureau de l'Entente internationale anticommuniste (EIA). Caillat M., « L'Entente internationale anticommuniste, 1924-1939 », art.cité.

à l'École (de 1925 à 1929). On y retrouve les enfants des quelques membres de l'Institut Rousseau, les deux les plus impliqués dans les premières années de l'Écolint : Adolphe Ferrière et Paul Meyhoffer. Claude Ferrière passe cinq mois à l'École en l'année 1927-1928 et Loïs Meyhoffer y passe neuf ans (de 1924 à 1933). Geneviève Bovet passe quatre ans (de 1924 à 1928) à l'École. Quant aux enfants des autres réseaux de la bourgeoisie protestante genevoise, ils sont inscrits dans les écoles locales comme l'École Privat[72], à l'exception notable du fils de Lucien Brunel (directeur de l'internat des garçons entre 1925 et 1931), Jean Brunel, qui passe cinq ans à l'Écolint (1925-1930) et de son neveu, Robert Brunel, qui reste deux ans (de 1928 à 1930).

À son ouverture, il y a neuf élèves : quatre « Américains », quatre Suisses et un Français[73] et le nombre d'élèves double au cours de l'année, passant à dix-neuf. Contrairement aux pensionnats au recrutement international qui la précèdent comme le Château Haccius, l'École internationale est d'abord un externat. Vite cependant elle se trouve contrainte d'ajouter un internat car le revenu apporté par un élève interne (3 900 CHF) est presque huit fois plus élevé que celui d'un élève externe (500 CHF) et constitue son seul revenu bénéficiaire[74]. Ce profit économique est toutefois dénié et l'on justifie l'ouverture d'un internat en 1925 en invoquant le « besoin » de certaines « familles groupées autour des institutions internationales[75] », qui n'habiteraient pas à Genève.

Toutefois, la première année scolaire officielle 1925-1926 commence avec 62 élèves et finit avec 90 élèves, dont seulement 15 sont internes[76] : « À la fin de l'année 1925-1926, il y avait quinze garçons d'âges divers, venus soit par les relations de la famille Sweetser, soit par celles de M. et Mme Brunel[77]. » Cependant, un an plus tard, en 1926, l'École ouvre encore un internat de filles, « toutes Américaines[78] » car, selon leur explication, « la propagande que M. et Mme Sweetser faisaient aux États-Unis créa de nouvelles demandes[79] ». On notera donc que l'offre précède ici la « demande ».

Les auteurs des livres d'histoire institutionnelle s'accordent tous sur la prédominance à l'Écolint des élèves « européens » – regroupés par opposition aux élèves « américains » – avant la Seconde Guerre mondiale. Qu'en est-il des

72. Les familles de la bourgeoisie genevoise Cramer, Hentsch, Lombard et Odier, dont les membres figurent sur la liste de l'Association pour l'École internationale de Genève (encadré 1, p. 105), confient traditionnellement leurs enfants à Privat. HOFSTETTER R., *Le drapeau dans le cartable*, *op. cit.*, p. 156.
73. MAURETTE M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 20.
74. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 52.
75. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Premier rapport annuel 1925-1926*, p. 10.
76. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. *Rapport pour la troisième année scolaire 1926-1927*, p. 11.
77. MAURETTE M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 30.
78. *Ibid.*, p. 32.
79. *Ibid.*

effectifs des élèves états-uniens dans les registres scolaires : sont-ils majoritaires ou minoritaires ? À partir des données trouvées dans les archives de la FEIG, nous confronterons la répartition géographique des élèves aux représentations de l'École comme internationale, ce qui nous permet de montrer comment se construit une identité internationale sur la base de faits observables.

Dans les rapports annuels de l'École[80], seuls les parents appartenant aux organisations internationales de Genève sont détaillés : « Secrétariat de la SDN », « BIT », « Diplomates », « Bureau international des unions chrétiennes des jeunes gens », « Entraide universitaire aux étudiants », « Office international de radiophonie », « Organisation de la Croix-Rouge ». La catégorie « Autres » regroupe les « Enseignants [de l'École] » et « Diverses occupations » et nous empêche donc de voir plus en détail. Notons ici que les catégories de classement ne sont pas neutres et nous renseignent sur ceux qui les font et s'en servent pour recueillir les données. Dans cette perspective, détailler les organisations des fonctionnaires internationaux se fait aux dépens des professions libérales tels qu'enseignants et médecins, par exemple. En 1926-1927 les élèves dont les parents sont fonctionnaires internationaux sont 44,1 % (49 élèves sur un total de 111) ; en 1927-1928, ils ne sont que 27,9 % (41 sur 138) ; enfin en 1928-1929, ils sont 33,5 % (48 sur 143). Quant à la nationalité des élèves, les données sont quasi complètes car les non-réponses ne dépassent pas les 3 % pour une année donnée. Les rapports annuels de l'Écolint contiennent des statistiques précises sur le nombre d'élèves par pays et par zone géographique à partir de l'accroissement notable des effectifs en 1929-1930. Sur 202 élèves, les élèves de nationalité suisse (12 %) sont le deuxième groupe national le mieux représenté après les États-Uniens (39 %) en 1929-1930 et la majorité de leurs parents ont une profession libérale (banquier, médecin, architecte, ingénieur)[81].

Ces statistiques indiquent une forte hiérarchisation des « nationalités représentées » : les élèves de nationalité états-unienne sont les plus nombreux non seulement parmi les internes mais aussi parmi les externes car ils représentent presque 40 % des effectifs alors que les élèves d'autres nationalités représentent chacune moins que 10 % avec l'exception de 12 % de Suisses (voir tableau 2 ci-dessous[82]). En revanche, si l'on considère le nombre d'élèves par zone géographique, on trouve que la part d'« Européens » est plus grande en 1929-1930 que la part d'États-Uniens et de Canadiens pris ensemble – étant respectivement

80. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Deuxième rapport annuel 1926-1927*, p. 17-18 ; EIG, *Rapport pour la troisième année scolaire 1927-1928*, p. 6 ; EIG, *Rapport pour la quatrième année scolaire 1928-1929*, p. 7.

81. Les sources de ces statistiques sont les registres d'élèves que nous avons trouvés dans les archives non repertoriées de l'Écolint. Notons que parmi les Suisses, il y a 50 % de non-réponses à la question de la profession des parents.

82. Source : « Statistique des élèves, année 1930-1931 », *in* MAURETTE M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 45.

52 % contre 41 % (voir tableau 1 ci-dessous[83]). Ces résultats sont confirmés par les registres d'élèves. Bien représentés dès l'année d'essai 1924-1925, constituant déjà un quart des effectifs puis majoritaires bien avant la Seconde Guerre mondiale, les élèves états-uniens constituent plus de la moitié des effectifs à partir de 1928. L'hypothèse, appuyée par les registres concernant la profession des parents d'élèves inscrits à l'Écolint, est que la forte présence des États-Uniens à Genève est corrélée aux réseaux internationalistes de la SDN[84]. À notre connaissance, il existe des mémoires en histoire économique sur les étrangers à Genève au XIXe siècle et jusqu'à la Première Guerre mondiale[85]. La période de l'entre-deux-guerres est peu étudiée au moment de notre recherche : nous disposons d'une thèse en sociologie publiée en 1929[86] où l'auteure étudie l'immédiat après-guerre et fait parler les données du recensement fédéral de 1920. Un ouvrage plus récent sur l'histoire de l'immigration en Suisse s'arrête en 1933 et ne traite pas les États-Uniens[87]. Dans le catalogue des bibliothèques suisses, la catégorie « immigration américaine » n'existe pas. Toutes les études concernent l'émigration des Suisses vers les États-Unis, ce qui n'est guère surprenant puisque la catégorie d'« immigré » est réservée aux dominés par contraste avec la notion d'« internationaux », qui elle désigne l'expatriation des classes dominantes[88].

Zone géographique	Élèves (n = 2)	Pourcentage
Europe	105	52,0 %
Amérique du Nord	83	41,1 %
Amérique du Sud	8	3,9 %
Asie	5	2,5 %
Afrique	1	0,5 %

Tableau 1. – Nombre d'élèves par zone géographique, 1929-1930.

83. Source : AIR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. EIG, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, « Reçus aux examens nationaux », p. 43.
84. Kott S., « Les organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique », *Critique internationale*, nº 52, 2011, p. 9-16.
85. Varidel A., *Les étrangers à Genève de 1888 à 1914*, mémoire d'histoire économique, université de Genève, Genève, 1988 ; Morisseau L., *Les immigrés à Genève en 1900. Une analyse du registre des permis de séjour étrangers*, mémoire d'histoire économique, université de Genève, Genève, 2008 ; Gille Y., *Genève comme carrefour migratoire au tournant du XXe siècle. Une analyse des registres des permis de séjour et d'établissement suisses et étrangers (1891-1892)*, mémoire d'histoire économique, université de Genève, Genève, 2009.
86. Raymond-Duchosal C., *Les étrangers en Suisse. Étude géographique, démographique et sociologique*, Paris, Alcan, 1929.
87. Arlettaz G. et S. Arlettaz, *La Suisse et les étrangers. Immigration et formation nationale, 1848-1933*, Lausanne, Éditions Antipodes, 2004.
88. Wacquant L., « Marginality, Ethnicity and Penality in the Neo-Liberal City: An Analytic Cartography », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 37, nº 10, 2014, p. 1687-1711.

Pays	Élèves (n = 2)	Pourcentage
États-Unis	79	39,1 %
Suisse	24	12,0 %
France	19	9,4 %
Angleterre	16	8,0 %
Allemagne	12	6,0 %
Pays-Bas	10	5,0 %
Russie	6	3,0 %
Japon	5	2,4 %
Autriche	4	2,0 %
Canada	4	2,0 %
Colombie	4	2,0 %
Espagne	2	0,9 %
Mexique	2	0,9 %
Pologne	2	0,9 %
Uruguay	2	0,9 %
Albanie	1	0,5 %
Bulgarie	1	0,5 %
Danemark	1	0,5 %
Égypte	1	0,5 %
Grèce	1	0,5 %
Hongrie	1	0,5 %
Italie	1	0,5 %
Lithuanie	1	0,5 %
Roumanie	1	0,5 %
Suède	1	0,5 %
Tchécoslovaquie	1	0,5 %

Tableau 2. – Nombre d'élèves par pays, 1929-1930.

Le recrutement des États-Uniennes dans l'internat des filles crée un déséquilibre entre les nationalités représentées. Ainsi se pose pour la première fois le problème du « caractère international[89] » de l'École en termes de groupes nationaux « européen » et « américain ». Celui-ci se greffe sur une inégalité économique. Selon le rapport de l'École pour les années 1929-1931, « pour les Européens, le prix de pension était assez élevé pour être parfois prohibitif[90] ». En réaction aux préoccupations concernant le « caractère international » de l'École, une initiative privée états-unienne tente d'« élargir la répartition géographique et de donner ainsi un caractère plus international à l'École[91] » au moyen d'un don de 50 000 CHF par an, sous forme de 15 bourses pendant quatre ans. La plupart des boursiers sont des élèves qui « représentent » les pays de l'Est

89. MAURETTE M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 57.
90. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 7.
91. MAURETTE M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 57.

européen. Ces « enfants européens méritants[92] » sont recrutés par l'intermédiaire des secrétariats des Associations pour la Société des Nations et des réseaux pédagogiques internationaux. *In fine*, l'attribution de ces bourses s'inscrit dans la logique symbolique (doctrine de l'internationalisme) car il s'agit de recruter des élèves internes sur la base de leurs « qualités intellectuelles » et de leur « caractère », le critère étant la connaissance de l'anglais ou du français, et non sur des considérations économiques. Or, comme on l'a vu avec l'ouverture de l'internat en 1925, le « caractère international » de l'École est mis en question par le poids des contraintes économiques. C'est paradoxalement à l'occasion de l'inauguration de l'internat qu'est formulée par Paul Dupuy la mission internationaliste de l'École. Son affirmation de l'identité « internationale » de l'École est assortie d'une sorte de « théorie pure[93] » de l'internationalisme, qui sert précisément à dissocier les logiques économiques (l'école comme simple marchandise) des logiques symboliques (l'école comme pur « esprit »).

Véritable texte fondateur, l'allocution d'inauguration est publiée quatre mois plus tard dans la revue d'Adolphe Ferrière, *Pour l'ère nouvelle*, sous le titre « L'esprit international à l'École internationale de Genève ». La mission de l'Écolint est ici formulée par Paul Dupuy sous la forme d'une opposition entre l'internationalisme « du dedans » et l'internationalisme « du dehors ». Présentant l'auteur du discours, « la rédaction » de la revue (qui n'est autre que Ferrière) emploie une litote pour qualifier les fractions intellectuelles de la bourgeoisie parisienne[94] auxquelles Dupuy appartient : « Cette élite est la moins nationaliste qui soit. » Disant ce à quoi cette élite s'oppose, à savoir le nationalisme, la litote donne mieux à voir la spécificité de la mission internationaliste que se donne l'École dans les années 1920 que ne le fait l'épithète « international » associé à son nom : le nationalisme suggère un esprit étroit et l'internationalisme, un esprit ouvert, qui pourrait être rapproché du mot de Montaigne fustigeant l'attitude de ses compatriotes à l'étranger : « Un honnête homme, c'est un homme mêlé[95]. »

Dans ce texte fondateur, il s'agit d'être international. Dans le contexte de l'entre-deux-guerres, Dupuy s'inscrit dans la tradition de l'internationalisme pacifiste[96] en opposition aux nationalismes belliqueux. Sa vision de

92. *Ibid.*, p. 7.
93. BOURDIEU P., « Le marché des biens symboliques », art. cité, p. 53.
94. « Les quarante ans que M. Paul Dupuy a passés à Paris comme secrétaire de l'École normale supérieure et comme professeur de géographie humaine à l'École normale d'institutrices de Fontenay-aux-Roses l'ont mis en contact quotidien avec des générations de jeunes gens et de jeunes filles qui appartiennent à l'élite de la France. Or cette élite est la moins nationaliste qui soit, la plus largement humaine et ouverte à tous les progrès. » MAURETTE M.-T., *Paul Dupuy (1856-1948)*, *op. cit.*
95. MONTAIGNE M. de, *Les Essais*, livre III, chap. IX : « De la vanité ».
96. Dans son enquête sur les sources doctrinales de l'internationalisme, Théodore Ruyssen fait remonter celui-ci au Congrès de la Paix (1843), premier d'une série de congrès d'origine privée, dans lequel sont impliqués des militants états-uniens, britanniques et suisses à la fois chrétiens et humanistes. RUYSSEN T., *Les sources doctrinales de l'internationalisme*, *op. cit.*, p. 555.

l'internationalisme est celle d'une ouverture aux autres cultures contre un nationalisme qui reviendrait à vouloir diffuser ses intérêts nationaux à tout prix. Cependant l'appartenance à une nation n'est pas gommée. Au contraire, elle y a toute sa place. En cela, l'internationalisme prôné par Dupuy s'appuie sur un « nationalisme ouvert », tout en dénonçant le « nationalisme fermé », selon la typologie de Michel Winock[97]. Le directeur de l'Écolint la place ensuite par rapport aux écoles concurrentes à Genève, qui recrutent aussi un public international. Comme nous le verrons, Dupuy exprime ici une vision politique de l'internationalisme, distincte du cosmopolitisme. L'expression « internationalisme du dedans » opère une distinction sociale dans le langage des sciences de l'éducation naissantes, d'une part (« intelligence », « évolution », « adaptation », etc.) et, d'autre part, dans le langage spiritualiste de la culture légitime (« âme », « esprit », « profondeur », etc.). Le recoupement de ces deux registres s'explique par les caractéristiques sociales des fondateurs et par leur appartenance aux deux institutions les mieux représentées dans les listes de membres, la SDN et l'Institut Rousseau.

La prise de position politique pour l'international est exprimée par des symboles qui sont ici les bureaux de la SDN et du BIT, recourant à un langage tout en figures de style, avec la métonymie les « cerveaux d'élite » ou la métaphore « âme » du président Wilson. Ce texte se place idéologiquement du côté de la SDN et de la conception wilsonienne de l'internationalisme en se fondant sur des valeurs historiquement caractéristiques des intellectuels[98] : justice, vérité, responsabilité. Cet internationalisme « du dedans » que Dupuy se soucie d'opposer au « hasard » (« du dehors ») en dit beaucoup sur l'élitisme de ce projet pédagogique d'une « société des Nations en miniature » qui se donne pour but explicite la transmission d'un « esprit international » : « La plupart de ses animateurs sont fonctionnaires de cet organisme [SDN], pénétrés jusqu'aux moelles de l'esprit dont il vit, et c'est parce que cet esprit vit aussi en eux, qu'ils ont rêvé d'une école où leurs enfants en seraient imprégnés à leur tour, et avec eux les enfants de ceux qui voient dans cet esprit l'unique chance du salut du monde. » Révélant l'ambition messianique des fondateurs, ce passage met en avant la doctrine politique par laquelle l'Écolint est façonnée pour éduquer une « élite » dans laquelle on place l'espoir d'un monde meilleur.

Ce texte réunit plusieurs dimensions de ce que Dupuy appelle l'« esprit international » : politique, pédagogico-psychologique et sociale. C'est un document précieux à cet égard. Toutefois, une analyse formelle ne suffit pas pour comprendre que les oppositions qu'il inaugure (« du dehors »/« du

97. En France, alors que le nationalisme est soutenu par les républicains au XIXe siècle, au début du XXe siècle naît un nationalisme d'extrême droite, marqué par l'antisémitisme. Le premier est « ouvert » aux autres cultures, le second, « fermé », se caractérise par un repli sur la nation. Winock M., *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

98. Sapiro G., *La guerre des écrivains. 1940-1953*, Paris, Fayard, 1999, p. 105.

dedans », national/international) font système et ont eu à ce titre une postérité que nous étudions empiriquement. L'allocution de Dupuy est devenue la source de nombreuses variations sur ce même thème de l'internationalisme comme « esprit » dans d'autres articles de la revue *Pour l'ère nouvelle* au sujet de l'Écolint. Dans sa théorie pure de l'internationalisme – puis dans les réaffirmations périodiques auxquelles elle donne lieu par la suite – seul l'internationalisme « du dedans » est de l'ordre de la morale : il s'oppose à l'internationalisme « du dehors » comme l'esprit s'oppose à la matière.

Cette vision est analysée par le sociologue Marcel Mauss dans le cadre plus général d'une réflexion sur l'internationalisme, dont il soutient lui aussi le pacifisme. Distinguant l'internationalisme du cosmopolitisme sur la base du critère de l'adhésion à l'État-nation, Mauss les qualifie d'« attitudes morales » et de « courants sentimentaux[99] », contrairement au sens commun. Cependant, à la différence de Dupuy et de Ferrière, il n'essentialise pas ses convictions politiques. Dix ans après l'allocution inaugurale de Dupuy, en 1934, Ferrière réaffirme l'opposition entre l'internationalisme « du dedans » et l'internationalisme « du dehors », identifiant ce dernier au cosmopolitisme. Il recourt aux sentiments pour opposer ces différents courants d'internationalisme si bien que l'internationalisme du dedans devient sous sa plume un sentiment incorporé :

> « Il [Dupuy] a nettement distingué l'internationalisme de fait qui n'est qu'un produit du hasard, et un simple mélange, de cet autre internationalisme comparable à une combinaison chimique d'où naît un produit supérieur, et où chaque corps, sans perdre sa nature primaire, contribue à former un autre corps unique en son genre : sentiment de la solidarité de notre monde entier, sentiment de l'interdépendance des nations et nécessité d'un idéal largement humain qui ne connaît plus de Pyrénées[100]. »

Recourant à des métaphores chimiques, Ferrière exprime sa volonté de ne pas inscrire l'Écolint dans un « internationalisme de fait », vu comme un agglomérat (« simple mélange ») mais au contraire de parvenir à trouver la « combinaison chimique d'où naît un produit supérieur ». L'idée ici est qu'à partir de la mise en contact des sentiments nationaux pourrait naître un sentiment international (« sentiment d'interdépendance des nations »). Alors que Dupuy parlait de l'« esprit », Ferrière quant à lui évoque une *différence* inscrite dans le « corps ».

99. MAUSS M., « La nation et l'internationalisme [1920] », *Œuvres. Cohésion sociale et divisions de la sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1969, p. 626-639.
100. FERRIÈRE A., « L'École internationale de Genève : dix ans d'activité », art. cité, p. 2.

LES SYSTÈMES D'OPPOSITIONS CULTURELLES

Lorsqu'on revient aux temps de fondation, on découvre que le couple d'adjectifs international/national recouvre une série d'autres oppositions qui s'organisent en antinomies interconnectées et partiellement indépendantes. Certaines de ces antinomies, celles qui qualifient le rapport à la culture[101] (désintéressé/utilitaire, abstrait/concret, aisé/scolaire, synthèse/collecte de données, national/local, etc.) opposent ainsi en France l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire[102]. Francine Muel-Dreyfus a montré comment ce système de classement est constitutif de l'« inconscient d'école » français, c'est-à-dire de son histoire telle qu'elle peut être saisie à travers la relation entre les classements scolaires et les classements sociaux. Dans le débat sur les « vertus » nécessaires aux éducateurs du « peuple » lors de l'instauration d'un ordre primaire d'enseignement aux débuts de la IIIe République, l'image sociale de l'instituteur se révèle à travers les usages polysémiques du mot « primaire » qui sert à la fois de terme technique et d'insulte rituelle. Cette « coupure symbolique et pratique » entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire existe aussi, comme l'a montré Christophe Charle, en Allemagne et en Angleterre au début du XXe siècle[103]. Après le choc qu'a constitué la Première Guerre mondiale, les oppositions qui qualifient le rapport à la culture à l'École internationale (schéma, p. 125) ressurgissent à travers les usages discursifs des fondateurs pour s'associer aux représentations de l'internationalisme propres au fonctionnariat international, leur entourage immédiat.

Encadré 2. – Construction du schéma d'oppositions culturelles

Le schéma qui suit a été construit à partir de la lecture de la revue *Pour l'ère nouvelle,* des sept *Premiers rapports annuels* de l'École internationale ainsi que d'autres textes, biographiques concernant leurs auteurs. Les sources sont indiquées entre parenthèses par des lettres qui renvoient aux extraits situés après notre schéma. Le choix des extraits a été opéré en fonction de notre problématique, à savoir les fondements cognitifs d'une internationale élitiste. Il permet de restituer la série d'antinomies qui fondent l'argumentation des promoteurs de l'École internationale.

Afin de restituer sous forme de schéma le système d'oppositions sociales et scolaires à partir des productions intellectuelles des fondateurs de l'École internationale qui

101. SAPIRO G., « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 153, 2004, p. 11-27.
102. MUEL-DREYFUS F., *Le métier d'éducateur*, *op. cit.*, p. 38-61.
103. « Parallèlement à ce système destiné au peuple, subsiste le cursus traditionnel de l'enseignement secondaire. Destiné presque exclusivement aux classes moyennes et à la bourgeoisie, le *Gymnasium* reste complètement distinct de l'enseignement primaire comme ses équivalents en France et en Angleterre. À la différence de ces deux pays, il n'existe pas cependant de secteur privé à ce niveau ; certains établissements ont bien une coloration religieuse, mais tous sont financés par les collectivités publiques. » CHARLE C., *La crise des sociétés impériales*, *op. cit.*, p. 48.

luttent pour sa création, nous avons pris pour modèle l'article de Gisèle Sapiro sur l'importation en France des traditions scolaires allemandes. Dans son article où les attaques contre la sociologie durkheimienne sont soumises à une analyse socio-historique, Sapiro accorde une attention particulière à l'usage des couples d'opposition nationales (français/allemand). Elle montre comment l'opposition désintéressement/utilitarisme fonctionne comme « opérateur axiologique » dans ces luttes de classement, qui se déclenchent au moment où les dirigeants de la IIIe République (1870-1940) tentent d'importer en France le modèle scolaire allemand et de promouvoir la culture scientifique moderne par opposition à la culture littéraire classique. Il s'agit de luttes de concurrence symbolique où les anciennes élites se défendent contre l'arrivée de nouvelles élites républicaines juives et protestantes. Ce modèle méthodologique nous a ainsi fourni un angle d'analyse sociologique.

Le *corpus* de documents date de 1925 à 1931 et se compose de deux allocutions de Paul Dupuy prononcées devant les élèves de l'Écolint, d'un article d'Adolphe Ferrière destiné à paraître dans la revue *Pour l'ère nouvelle* et d'un rapport annuel écrit par Marie-Thérèse Maurette (les autres rapports ne portent pas le nom de l'auteur). Indice d'une construction collective de l'identité internationale de l'École : les auteurs s'empruntent des idées et se citent entre eux. Par exemple, d'un côté, dans le texte (d), Paul Dupuy fait référence à l'École nouvelle, à l'École active (l'usage en fait des synonymes) et à Adolphe Ferrière ; de l'autre, Ferrière fait référence à Dupuy et à sa définition de l'internationalisme « du dedans ». Il arrive que l'on trouve seulement l'un des deux termes de l'opposition, en l'occurrence plus souvent positif que négatif, alors que l'autre est sous-entendu par un effet de symétrie, comme l'observe Pierre Bourdieu (« Le nord et le midi. Contribution à une analyse de l'effet Montesquieu », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35, 1980, p. 21-25). Dans son analyse des antinomies, Bourdieu prend la théorie des climats de Montesquieu comme « document » paradigmatique pour étudier la logique des « mythes savants » dans la science sociale. Observant que les vices des peuples du Midi sont évoqués pour les besoins de la description des vertus des peuples du Nord, il suit une méthode structuraliste afin d'analyser des couples d'antinomies en l'absence de l'une des deux. De façon analogue, nous avons restitué les sous-entendus dans les documents d'archives qui nous ont servis à objectiver la série d'antinomies générées par le couple international/national. C'est parce qu'elles peuvent être sous-entendues par un effet de symétrie que ces antinomies font *système*. Par exemple, mettre en avant l'internationalisme implique de sous-entendre le nationalisme auquel celui-ci s'oppose structuralement. C'est pourquoi, dans le schéma qui suit, nous avons restitué entre parenthèses les termes sous-entendus. La seule fois où les termes de l'opposition ne sont pas issus du même extrait concerne l'opposition psychologie expérimentale/traditions pédagogiques. Notre choix s'explique par le fait que les textes dont ces termes sont tirés sont liés parce qu'ils se répondent, parce qu'ils se citent, ou parce qu'ils paraissent en même temps.

> (a) « À l'éducation ancienne, verbaliste et intellectualiste, il convient de substituer une éducation embrassant le cœur, l'intelligence et la volonté, éducation basée sur la psychologie de l'enfant, tout comme l'hygiène se base sur la physiologie et l'art de l'ingénieur sur les connaissances mathématiques. Il est vrai que la psychologie de l'enfant, nous voulons dire la psychologie expérimentale fondée sur une observation attentive du subconscient d'une part et sur les vastes statistiques de l'autre, est une science récente. Il n'en reste pas moins qu'elle a fait ses preuves. En Europe comme en Amérique surgissent de tous côtés et tous les jours de nouvelles Écoles expérimentales. Beaucoup d'entre elles

montrent que, sans aucun effort supplémentaire, la moyenne des enfants peut faire en six ou sept ans un travail de qualité excellente là où l'École publique a abouti en huit ans à des résultats médiocres. Ces Écoles expérimentales ne sont pas seulement des entreprises privées. De ces laboratoires de pédagogie pratique sont sortis des hommes et des exemples […]. L'École internationale n'est pas seulement une entreprise privée pour enfants d'étrangers établis à Genève, membres du secrétariat de la Société des Nations et d'autres groupements internationaux, mais constitue du même coup un exemple et un modèle dont pourront s'inspirer les Écoles de tous les pays. Ce qui est bon pour une jeunesse de provenance diverse n'est pas nécessairement mauvais pour des élèves appartenant à une seule nation ; loin de là. Dans tous les pays, l'École gagnera à s'inspirer pour l'histoire, d'un point de vue largement humain où l'histoire de la civilisation, celle des progrès de l'outillage, du travail et des travailleurs remplace une fois pour toutes le cadre absurde de guerres, de traités et de dynasties… Les ministères de l'Instruction publique ne peuvent ni ne doivent se lancer dans des réformes téméraires, leur responsabilité est trop lourde. Mais il faut que dans tous les pays ils créent des Écoles expérimentales annexées aux Écoles normales supérieures et aux universités, et que ce qui aura été prouvé et trouvé bon soit adopté officiellement et répandu dans toutes les Écoles du pays. Hors de cette pratique à base scientifique il n'y a pas d'espoir, et, sans transformation de l'École, il ne saurait y avoir de transformation de l'esprit national dans l'avenir […]. L'uniformité imposée par les programmes et par les méthodes est peut-être la pire des tortures qu'ait inventée l'homme pour nuire à son prochain. Seule l'ignorance du temps passé et de la tradition routinière peuvent expliquer sans l'excuser la survivance de ces pratiques d'un autre âge. » AIR, Fonds Ferrière, E.IV.9 bis, 2.3. Articles, coupures de presse. Ferrière A., *Une Société des Nations en miniature : l'École internationale de Genève* [épreuve corrigée], 1925, p. 19.

(b) « En résumé, dans cette année d'expérience et d'essai qui a été très vivante, on est déjà arrivé à une combinaison satisfaisante des programmes d'études auxquels il est impossible de rien retrancher avec un enseignement de culture générale inspiré de l'idée internationale, et l'on ne doute pas que la prochaine année ne permette une mise au point plus complète encore de la combinaison. » AIR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Premier rapport annuel 1925-1926*, p. 19.

(c) Dans une autre allocution préparée en réponse à la découverte d'une revue intitulée *Antieurope* et d'un article où l'auteur « insulte » les fonctionnaires internationaux de Genève et de La Haye, les traitant de « fous » et de « bêtes », Dupuy retourne ces « insultes » en « compliments » et en occasion d'affirmer, une fois de plus, à la face de tous les élèves de l'École internationale, leur différence. C'est à cette occasion que sont invoqués les mobiles désintéressés : « Pensez-y, non pas d'une manière abstraite. Pensez-y dans vos relations les uns avec les autres. Votre camaraderie, si elle n'était que jeux et travaux scolaires, n'aurait ici que peu de valeur. Il faut qu'elle se double d'une camaraderie plus profonde, qui vous associe à l'idée d'où cette maison est née. Ce n'est pas le hasard qui vous a appelés ici, c'est une volonté de servir la paix et la bonne idéal, si vous vous associez à cette volonté. […] Si c'est la folie et l'imbécillité, entente internationale qui a créé votre École. Vous ne serez réellement dignes d'y être que si vous participez à cet nous sommes contents de vivre dans une École de folie et d'imbécillité, dont la raison d'être est de nous rallier à la folie

et l'imbécillité de la *Société des Nations*. Les maîtres y sont assez fous et assez bêtes pour chercher à éveiller chez les élèves le sentiment de la vie universelle, et pour souhaiter que la vie même de la maison soit une image de la vie universelle. […] Vous, élèves, tâchez d'être assez fous et assez bêtes pour croire qu'il vaut la peine de se dévouer à l'œuvre de la paix universelle, d'en faire un de ces mobiles désintéressés sans lesquels il n'est pas d'existence noble, de se préparer pour l'avenir à collaborer avec ceux qui travaillent à délivrer l'humanité du fléau de la guerre. C'est à cela que vous convie le vieux fou et vieil imbécile qui vous parle. Il est assez fou et bête pour être heureux d'achever sa vie au milieu de vous et de consacrer à l'École internationale ce qui lui reste de sa force ; il entrera plus gaillardement aujourd'hui dans sa soixante-quinzième année si vous lui promettez d'être comme lui des imbéciles et des fous. » « Allocution prononcée [devant les élèves de l'École internationale de Genève] le 18 janvier 1930 à l'occasion du dixième anniversaire de la première réunion du conseil de la Société des Nations », *in* MAURETTE M.-T., *Paul Dupuy (1856-1948)*, *op. cit.*, p. 116.

DUPUY P., « L'esprit international à l'École internationale de Genève », art. cité. Toutes les oppositions dans cette section sont restituées à partir de ce discours inaugural, publié par la suite (Préambule, p. 17) ; AIR, Fonds Ferrière, E.IV.9 *bis*, 2.3. Articles, coupures de presse. FERRIÈRE A., *Une société des nations en miniature : l'École internationale de Genève* [épreuve corrigée], 1925, p. 5.

(e) « Tous ces enfants, selon leur degré d'intelligence et de réceptivité, ont profité du contact que l'on s'est efforcé d'établir entre l'École et la vie – la vie internationale à laquelle le monde s'éveille. Ils n'ont pas eu, comme dans nombre d'Écoles nationales, le cours méthodique sur le fonctionnement théorique de la Société des Nations. Mais ils ont entendu parler, aux assemblées du matin ou du soir, dans la classe de culture internationale, par leurs professeurs et par des experts, des questions internationales et sociales, et ils en ont discuté entre eux ; ils ont été mis en contact immédiatement, au fur et à mesure qu'ils se développaient, avec les faits saillants de la vie internationale. La SDN et le BIT ce sont leurs voisins ; les parents de beaucoup d'entre eux y travaillent. Les faits de la vie internationale forment la trame de la vie des milieux internationaux de Genève ; c'est l'air même qu'on respire, et ces enfants ont respiré cet air-là. Cela n'a rien à voir avec un enseignement théorique quelconque : c'est la vie même. Ils ont eu contact avec les idées les faits et les gens, non pas avec les pages d'un manuel. » AIR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 54.

(f) Adolphe Ferrière, « L'École internationale de Genève : dix ans d'activité », *Pour l'ère nouvelle*, nº 100, août/ septembre 1934, p. 2.

Au-delà des différences secondaires de forme (allocution, article, rapport annuel), ces textes ont en commun de promouvoir l'École internationale auprès d'un public restreint susceptible de la fréquenter lors de ses cérémonies, de lire ses rapports annuels ou la revue Pour l'ère nouvelle. Ils sont pour nous des productions de précurseurs qui fournissent des thèmes fondamentaux repris dans les discours jusqu'à aujourd'hui. Leurs héritiers mobilisent encore ces catégories en y associant leurs préoccupations spécifiques. Ce schéma, construit

à partir d'une analyse structurale d'un corpus de documents, nous sert donc de grille de lecture des sources pour objectiver l'élitisme de l'« esprit international » dans ce chapitre et dans les suivants.

Représentations de l'internationalisme	
Du dedans (d)	Du dehors (d)
Volonté (d) (c)	Hasard (d) (c)
Sentiment (f)	Fait (f)
Esprit, âme, foi (d),	(Matière)
Digne (c)	(Indigne)
L'ensemble des peuples (d)	(Le peuple)
Organisations internationales (c)	Familles souveraines (c)
Paix (c)	Guerre (c)
Avenir (a) (c)	Passé (a)
Rapport à la culture	
Association d'idées, imprévus (a)	Programme préconçu (a)
Actualité (a)	Tradition routinière (a)
L'air qu'on respire (e)	Les manuels (e)
Excellence (a)	Médiocrité (a)
Mobiles désintéressés (c)	(Intérêt, utilitarisme)
Culture générale (b)	(Spécialisation)
Culture internationale (e)	(Culture nationale)
Mode de reproduction	
(L'Ecole Internationale)	Ecoles nationales (c)
Education nouvelle (a) (d)	Education ancienne (a) (d)
L'Ecole entreprise privée (a)	L'Ecole publique (a)
Psychologie expérimentale (a)	Traditions pédagogiques (d)

Schéma – Opposition entre international et national.

Selon les oppositions mises en évidence dans le schéma, la culture générale « inspirée de l'idée internationale » s'oppose par sa qualité d'universalité à la culture nationale, assimilée par les fondateurs à une culture partielle. Cette universalité est redoublée par le « mobile désintéressé » associé à la paix et à tout ce qui relève de l'organisation internationale. À l'Écolint, l'expérience est mise en avant, contrairement à la France où l'aspect concret du primaire – associé à la pédagogie, « apprendre à apprendre » – le dévalorise par rapport au secondaire réputé abstrait[104]. Cette opposition n'est cependant pas partagée par

104. MUEL-DREYFUS F., *Le Métier d'éducateur*, *op. cit.*

les antirépublicains en France, qui souhaitent renforcer le caractère concret de l'enseignement sur le modèle anglo-saxon. L'Écolint s'inscrit dans cette dernière perspective, considérant que la pédagogie est au service de la formation du caractère, de la volonté, de l'improvisation, de l'imagination, de l'intuition et des goûts personnels contre une approche théorique (au sens de livresque) perçue comme « tradition routinière ». Ainsi suivant notre schéma, l'« air qu'on respire » est associé à « la vie des milieux internationaux de Genève » et prend ici une valeur positive par rapport à l'« abstrait », qui signifie l'apprentissage par le livre, le manuel. Cela confirme que les « opérateurs axiologiques » peuvent prendre une valeur positive ou négative selon le camp qui se les approprie et qu'ils relèvent donc plus d'une logique sociale que d'une logique rhétorique[105]. Selon le schéma, lorsque les promoteurs de l'École internationale emploient l'adjectif « national », ils sous-entendent souvent l'utilitarisme. Dans les systèmes d'oppositions culturelles[106], le terme « désintéressement » désigne le rapport à la culture des classes dominantes alors que l'utilitarisme caractérise le rapport à la culture des femmes et des classes dominées. Il suffit alors aux fondateurs de l'Écolint de faire usage d'un des termes de l'opposition culturelle, comme celui de désintéressement, pour réactiver son sens social de distinction[107]. C'est dans l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et de ceux qui leur sont socialement semblables pour aspirer à l'« esprit » qui est le leur, selon le titre de l'allocution de Paul Dupuy, que les « fondateurs » trouvent la spécificité de l'École internationale, sa mission et sa *raison d'être sociale*, la plus inégalement distribuée des ressources[108].

Finalement, l'internationalisme des promoteurs de l'École est avant tout un engagement politique en tant qu'intellectuels[109], qui est indissociable de l'affirmation d'un rapport désintéressé à la culture. Ces intellectuels fonctionnaires luttent pour se faire une place dans l'espace social genevois et opposent leur internationalisme au nationalisme et au cosmopolitisme des élites plus anciennes en s'opposant en premier lieu à leurs modes de reproduction (« traditions pédagogiques anciennes »). Ici l'expression « internationale élitiste » se justifie : l'École se donne pour but, par l'intermédiaire de Dupuy, de former les meilleurs pour gouverner, l'« unique » possibilité pour rendre le monde meilleur. Cet esprit international sera identifié par la suite comme son « idéalisme » ;

105. SAPIRO G., « Défense et illustration de "l'honnête homme" », art. cité.
106. *Ibid.*
107. BOURDIEU P., « L'identité et la représentation », art. cité, p. 70.
108. BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil, 2003, p. 57.
109. Dans un article de définition, Gisèle Sapiro observe que l'usage courant du terme « intellectuel » désigne tantôt les intellectuels qui interviennent dans l'espace public en tant que tels, ce qui est une forme d'engagement politique ; tantôt l'ensemble des producteurs intellectuels caractérisés par des formes de mobilisation corporatistes. Elle explique que cet usage doit son ambiguïté à la conjoncture historique qui est celle de l'affaire Dreyfus où il est apparu pour la première fois en France pour désigner les dreyfusards. SAPIRO G., « Intellectuel(s) », in *Dictionnaire des notions*, *op. cit.*

l'École ne pourra accomplir sa mission et répandre l'« esprit international » sans emprunter la matière de son enseignement aux langues et cultures nationales déjà constituées afin de préparer les élèves aux examens nationaux tout comme les « écoles nationales », dont elle prétend néanmoins se distinguer.

L'internationalisme dans la pratique pédagogique

Comment se traduit cet « esprit international » dans l'approche pédagogique de l'Écolint ? S'ils développent des pratiques qui répondent à la valeur distinctive que représente l'internationalisme, les fondateurs doivent s'adapter à la réalité d'un monde divisé en États-nations et aux contraintes qui s'imposent de ce fait pour la formation des élites. L'opposition aux « écoles nationales » et à l'« enseignement théorique » qu'elles dispensent se trouve à l'état objectivé dans les moyens pédagogiques mis en place à la création de l'École, comme les classes de « culture internationale ». Les valeurs et options pédagogiques de l'Écolint, par exemple les assemblées où il s'agit de transmettre « la culture générale autrement que par des moyens scolaires[110] », valorisent le capital culturel hérité des élèves. Comme le fait apparaître le schéma ci-dessus, les fondateurs opposent le « contact » avec les « idées », et les « faits » et valorisent les « gens » qui appartiennent aux « milieux internationaux de Genève », c'est-à-dire les parents d'élèves, par rapport au contact des « pages d'un manuel » – ce qui serait par excellence le mode de connaissance des « écoles nationales ». La critique de la théorie et des manuels qui la véhiculent dans les « écoles nationales » est ici l'envers de l'assimilation de l'École à la vie – la « vie internationale ».

La mission de l'École internationale à sa création est de « provoquer chez les élèves la formation d'une mentalité *véritablement* internationale. Il s'agit de créer autour d'eux une *atmosphère* qui favorise la formation de cette mentalité[111] ». Dans la présentation « scientifique » qu'en font les promoteurs, les moyens pédagogiques pour réaliser cet objectif « varient selon l'âge des enfants ». Les élèves sont alors répartis en trois sections : enfantine (3 à 6 ans), primaire (6 à 12 ans) et secondaire (12 à 16 ans). De 6 à 8 ans, il y a une « atmosphère internationale élémentaire » (inconsciente) où les enfants « mettent en commun leurs nationalités diverses » car ils parlent, lisent, chantent et écrivent dans les deux langues officielles de la SDN, l'anglais et le français. De 8 à 10 ans, on « donne » à l'enfant « la conscience de sa propre nationalité » en même temps qu'on cherche à « créer en lui la sympathie pour les nationalités de ses camarades[112] ». De 10 à 12 ans, on commence « réellement » à dispenser une

110. Maurette M.-T. *et al.*, *op. cit.*, p. 54.

111. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Premier rapport annuel 1925-1926*, p. 12. Nos italiques.

112. « La classe a été décorée d'images représentant les costumes enfantins de toutes les contrées du monde et chaque enfant, après une étude personnelle de la géographie

« instruction internationale » : aborder les événements du jour de portée internationale, comme la dernière assemblée de la SDN ou le traité de Locarno ; choisir des centres d'intérêt thématiques comme l'alimentation, le vêtement, pour faire découvrir aux élèves « combien leur vie quotidienne dépend du travail accompli dans les pays les plus lointains, par des hommes appartenant aux races les plus diverses[113] ». De 12 à 16 ans, les thèmes d'études sont fournis par les circonstances, à tel point qu'à partir de 14 ans, la première heure est réservée chaque matin pour l'« imprévu » (un fait du jour, un article de journal, une curiosité d'élève, conférence, etc.). Au sein de la section secondaire, la culture générale commence à être enseignée à partir de 14 ans et il s'agit de saisir « toutes les occasions pour familiariser les élèves avec la vie internationale et les organismes internationaux[114] ».

C'était l'« intimité » entre les élèves et les professeurs qui assurait la transmission de cette mentalité aux débuts de l'École, avant son installation à La Grande Boissière en 1929. Or, à mesure que s'accroissaient les effectifs, « l'École ne présentait plus guère d'unité morale[115] », comme le déplore Marie-Thérèse Maurette dans son rapport annuel. Pour remédier à ce qu'elle perçoit comme un problème, la directrice organise, dès l'année scolaire 1930-1931, des assemblées où les professeurs et des invités (parents d'élèves et membres de l'Association pour l'École internationale) abordent les « questions internationales et sociales » devant les élèves : « Les professeurs seuls devaient prendre la parole. Ils avaient résolu de ne parler que de choses leur tenant profondément au cœur, de donner aux enfants, à cette heure-là, le meilleur d'eux-mêmes, d'établir un contact direct, profond, humain, entre eux et les élèves[116]. » Ces assemblées concernent les classes secondaires et ont lieu chaque jour le matin. Paul Meyhoffer y parle de « la sincérité » ou du service civil en Suisse, Lucien Brunel, de la Croix-Rouge internationale, Marie-Thérèse Maurette, du « monde avant et après la guerre », Paul Dupuy lit des poèmes de Victor Hugo, présente l'affaire Dreyfus ou analyse « la position actuelle de M. Briand et l'Anschluss ». Tous les quinze jours, d'autres assemblées proposent à des fonctionnaires internationaux d'intervenir sur la SDN et le BIT (en plus des professeurs et des membres de l'Association). Celles-ci sont réservées aux plus de 15 ans « pour orienter ces élèves vers une vie internationale[117] ».

élémentaire de son propre pays, en a fait un compte rendu verbal, accompagné d'images, dans une des assemblées hebdomadaires où toutes les classes sont réunies. » *Ibid.*, p. 13.

113. *Ibid.*, p. 14.

114. *Ibid.*, p. 17.

115. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 36.

116. *Ibid.*

117. *Ibid.*, p. 39.

Pourtant, dès sa création, l'École internationale se trouve dans la nécessité de s'ajuster aux systèmes de formation des élites propres à chaque État-nation[118]. Les fondateurs en sont conscients, parmi eux Dupuy pour qui le cadre national est la condition de possibilité de l'esprit international : « L'École sait aussi que son devoir est de concilier *l'esprit international* avec tous les patriotismes, parce que la mentalité internationale ne peut produire son plein effet qu'en exerçant son action dans les cadres nationaux, en s'adaptant à eux et non en les bouleversant[119]. » Il exprime dans ce propos une vision de l'internationalisme proche de celle de Jaurès qui prenait la mesure de son imbrication avec le patriotisme[120]. Ainsi, le sentiment d'appartenance à une nation n'est pas diminué par « la mentalité internationale » mais elle est nécessaire à son développement.

Pour la période qui nous intéresse ici, l'Écolint s'étant développée en annexe à la Société des Nations, ses langues d'enseignement ne pouvaient être autres que les langues officielles de la SDN. Par conséquent, son plan d'études prend la forme d'une mise en concurrence des examens nationaux correspondants : le College Board Examination, le Cambridge entrance, la Canadian matriculation, le baccalauréat français et la maturité suisse. Fortement hiérarchisés, ces diplômes sont diversement recherchés par les élèves (tableau 3[121]) : l'examen états-unien mobilise le plus d'élèves (67 %), suivi de loin par le baccalauréat français (20 %).

Examens nationaux	Élèves (n =)	Pourcentage
College Board Examination	26	67 %
Baccalauréat français	8	20 %
Maturité fédérale suisse	3	8 %
Canadian matriculation	2	5 %

Tableau 3. – Nombre d'élèves diplômés entre 1929 et 1931 selon l'examen national.

Avant 1929, la préparation à ces divers examens était assurée par un « système de leçons qui étaient presque des leçons particulières ». L'École présentait un caractère familial : la relation entre la direction, les professeurs et les élèves était « personnelle », on s'assemblait le matin et on passait d'une langue à l'autre dans les classes. Avec les effectifs qui doublent en 1930-1931, il a fallu « normaliser l'expérience » et « rationaliser » l'enseignement des langues en groupant les enfants selon leur maîtrise linguistique soit du « côté français » soit du « côté anglais », puis selon leur niveau, soit dans des classes « normales » soit

118. KARADY V., « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art cité.
119. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Premier rapport annuel 1925-1926*, p. 12. Nos italiques.
120. « Un peu d'internationalisme éloigne de la patrie ; beaucoup d'internationalisme y ramène. Un peu de patriotisme éloigne de l'Internationale ; beaucoup de patriotisme y ramène. » JAURÈS J., *L'armée nouvelle*, Paris, Éditions L'Humanité, 1915, p. 464.
121. Source : AIR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, « Reçus aux examens nationaux », p. 43. Pour ces années, aucun candidat n'a présenté l'examen britannique.

dans des classes « spéciales[122] ». Pour les élèves de classes secondaires, la classe de français « normal » préparait à l'examen du baccalauréat français et de la maturité suisse alors que la classe de français « spéciale » préparait à l'épreuve du College Board Examination. Ainsi, du « côté français », on enseigne la littérature française, que ce soit dans le cadre du baccalauréat français ou de la maturité suisse, alors que du « côté anglais » on enseigne soit la littérature anglaise soit la littérature états-unienne. Où apprendre le français et l'anglais sinon dans les monuments de la littérature française ou anglaise, voire états-unienne ?

Même si l'Écolint prépare ses élèves aux examens nationaux, ses fondateurs développent l'idée de créer un diplôme qui lui soit propre. Ainsi, sous la plume d'Adolphe Ferrière, cette volonté est aussi ancienne que l'école elle-même. Dans les rapports annuels de l'École, s'exprime le souhait de s'autonomiser par rapport aux systèmes nationaux et à leurs instances de consécration : « Le programme remplit-il le but pour lequel l'École a été fondée ? C'est seulement par l'expérience, en créant quelque chose d'absolument nouveau, que l'École pourra arriver à un système d'éducation qui, non seulement soit applicable dans tous les pays, mais qui fera de ses élèves de vrais citoyens du monde[123]. » À cette fin, Ferrière tente de réunir des experts, ministres de l'Instruction, pédagogues, directeurs d'école ou d'universités, de plusieurs pays : la Suisse, la France, l'Allemagne, la Belgique, l'Italie, l'Espagne, l'Autriche, la Bulgarie, la Russie et la Suède. L'objectif est d'élaborer un projet de Maturité internationale à proposer soit à la Commission internationale de Coopération intellectuelle[124] (CICI), soit au gouvernement des différents pays « afin de constituer une base pour l'équivalence des diplômes donnant droit à l'accès aux études universitaires[125] ». Cette idée ne remporte cependant pas le succès escompté dans le contexte du processus d'internationalisation qui est encadré par les relations diplomatiques entre les États-nations après la Première Guerre mondiale.

Dans la pratique, l'internationalisme de l'École se fonde sur le principe du bilinguisme. On peut noter que les élèves de langue maternelle anglaise et française sont les plus nombreux : sur les 226 élèves inscrits en 1930-1931, il y a 105 élèves de langue anglaise (46 %), 53 élèves de langue française (24 %) et 68 élèves d'autres langues (30 %)[126]. Le choix de l'anglais et du français comme

122. *Ibid.*, p. 35.
123. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, *Rapport pour la troisième année scolaire 1926-1927*, p. 9.
124. RENOLIET J.-J., *L'Unesco oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999.
125. AIJJR : Fonds Ferrière, E.IV.9 *bis*, 2.2.2 Circulaires. FERRIÈRE A., *Lettre aux experts avec un mémoire concernant le projet de créer un programme de maturité internationale*, 16 février 1925, 6 p.
126. AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1. EIG, « Statistique du bilinguisme en cours de 1930-1931 », *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 23. Les élèves bilingues ayant le capital linguistique pour suivre à la fois le français et l'anglais « normal » représentent seulement 19 % des 226 inscrits en 1930-1931.

langues officielles de l'École n'est pas déterminé par le nombre de locuteurs de ces langues dans le monde. La valorisation du français et de l'anglais comme langues *officielles* de l'École, sur le modèle politique de la SDN, a pour conséquence objective de dévaluer toutes les autres langues et cultures nationales « représentées » par les élèves et de les consacrer comme méritant d'être transmises au détriment de toutes les autres. C'est ainsi que la structure institutionnelle de l'École internationale, c'est-à-dire sa division en un « côté français » et un « côté anglais » selon la langue d'enseignement, détermine son offre culturelle et contribue à hiérarchiser les élèves selon leur nationalité et selon leur rapport à l'une des deux langues considérées comme légitimes.

La signification sociale de l'esprit d'école international est difficile à saisir sans une approche de sociologie historique parce que les explications ordinaires des phénomènes sociohistoriques postulent l'existence des « besoins » ou des « demandes » comme allant de soi. La sociologie historique révèle la façon dont de telles explications sont socialement construites. Pourtant, l'internationalisme est observable à travers les trajectoires individuelles, l'expérience quotidienne et les statistiques des élèves. C'est pourquoi l'identité internationale développée à l'Écolint semble empiriquement adéquate. Cela confirme la théorie bourdieusienne de la correspondance entre structures sociales et structures mentales. Aussi les trajectoires et les expériences individuelles ne peuvent-elles rendre raison de l'affirmation d'une identité internationale. Comme l'observe Charles Wright Mills, celles-ci ne peuvent être comprises sans se référer aux structures sociales plus larges qui encadrent l'individu. C'est donc lorsqu'on s'intéresse aux trajectoires scolaires et professionnelles des « fondateurs » et aux ressources à la fois matérielles et symboliques qu'ils investissent dans l'institution, que la création de l'École internationale apparaît comme un travail de construction sociale des identités et non plus comme répondant à des phénomènes préexistants tels qu'une « demande » ou un « besoin ».

Le recrutement international d'une institution scolaire n'est pas un facteur explicatif déterminant d'une vocation « internationale ». Les institutions d'appartenance des fondateurs (SDN, BIT, IJJR) et le mouvement réformiste d'éducation nouvelle apparaissent comme les garants indirects de la légitimité de cette vocation. Le poids des contraintes économiques et peut-être l'anglais comme l'une des deux langues d'enseignements conduisent à une surreprésentation des élèves venant des États-Unis qui remet en question le « caractère international » de l'École. En réponse, les fondateurs de l'École internationale procèdent à la construction d'un recrutement international et de sa *raison d'être* sociale.

L'opposition aux « écoles nationales » ne désigne pas la même réalité sociale aujourd'hui qu'après la Première Guerre ou la Seconde Guerre mondiale, et l'épithète « international », comme l'internationalisme des agents, n'ont pas la même charge idéologique. Seulement, la logique sociale de ces oppositions est

plus perceptible lorsqu'on lit les textes officiels des années 1920-1930 (rapports annuels, allocutions, articles) que lorsqu'on lit ceux d'aujourd'hui. Dans la période de « fondation », les promoteurs de l'École internationale luttent pour sa création, alors qu'aujourd'hui, l'existence de l'École depuis près d'un siècle, est perçue comme allant de soi. De ces luttes viennent les catégories de pensée avec lesquelles nous percevons notre objet ; l'adjectif « international » en est l'archétype. Ainsi l'Écolint esquisse une nouvelle définition de l'international qui ne s'oppose plus au national pour le dépasser (contrairement à l'anarchisme ou au communisme) mais pour le renforcer à partir de l'*opérateur axiologique* national/international alors récent. S'opposant à un nationalisme fermé, les discours de ses promoteurs privilégient un nationalisme ouvert qui serait la base de l'internationalisme : selon eux, c'est la conscience de l'appartenance nationale qui permet de s'ouvrir aux autres et par là de créer un « sentiment de l'interdépendance des nations ». Les fonctionnaires intériorisent progressivement des règles concernant l'allégeance morale à l'international : cela devient un *ethos*. En voulant le transmettre à leurs enfants, ils l'essentialisent. Dans cette perspective, l'Écolint affirme également sa croyance dans un internationalisme qui viendrait « du dedans ».

Comme le démontre ce chapitre, le travail sur archives fait partie intégrante d'une enquête sociologique. En revenant aux temps de fondation et aux producteurs des représentations de l'international à l'École, nous avons pu rapporter l'opposition international/national aux enjeux politiques de sa création et émettre l'hypothèse que la fondation de l'Écolint s'explique par une prise de conscience des fonctionnaires internationaux en tant que groupe social et par la volonté de transmission de capitaux spécifiques au statut de fonctionnaire international en référence à la théorie du capital de Bourdieu. La prise de conscience des fonctionnaires internationaux en tant que groupe spécifique les incline à préserver leur prestige par la transmission institutionnalisée du capital culturel. Ainsi, la création de l'Écolint peut être interprétée comme un élément essentiel d'une action de groupe plus large impliquant l'accaparement et la monopolisation de biens symboliques selon la définition de Weber[127]. L'internationalisme a été un enjeu de luttes politiques, les fondateurs revendiquaient une forme d'internationalisme politique incarnée par Wilson, par opposition à l'internationalisme communiste incarné par Lénine, leurs attaches institutionnelles garantissant leur affirmation d'une identité internationale. L'identité internationale ainsi développée à l'École dans le processus de sa fondation peut donc être conçue comme indicateur de transformations sociales plus larges.

127. WEBER M., *Economy and Society*, *op. cit.*, p. 190.

Chapitre V

UNE ÉCOLE DES NATIONS UNIES

Les fonctionnaires internationaux ont surtout fait l'objet de travaux de droit international et de science politique. Leur histoire a longtemps été le quasi-monopole des agents, individus et institutions appartenant à l'univers particulier des organisations internationales[1]. Récemment, une historiographie à vocation sociohistorique s'est développée, ces organisations étant l'un des objets privilégiés du tournant « global » en sciences sociales depuis une vingtaine d'années[2]. L'autonomie des agents par rapport aux États-nations y constitue une question centrale et le débat est souvent marqué par la confrontation entre points de vue réaliste et fonctionnaliste[3] : la littérature existante est divisée entre d'un côté le témoignage des agents et de l'autre les études visant à décrire et à améliorer la marche des organisations. De ce dernier point de vue, retraçant l'origine historique des fonctionnaires internationaux, un auteur de référence va jusqu'à soutenir la thèse d'une « nouvelle catégorie humaine[4] » : l'organe créant la fonction, la SDN engendrerait, selon lui, les fonctionnaires internationaux. Si nombre de chercheurs s'inscrivant dans une perspective d'histoire transnationale[5] s'intéressent aux acteurs et aux réseaux, et si les dictionnaires biographiques connaissent un renouveau[6], l'approche sociologique des individus et des institutions reste relativement rare[7]. Focalisés sur les hauts fonctionnaires

1. Gould D. J. et H. C. Kelman, « Horizons of Research on the International Civil Service », *Public Administration Review*, vol. 3, nº 30, 1970, p. 244-251.
2. Dufoix S. et A. Caillé, *Le tournant global des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2013.
3. Kott S., « Les organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique », art. cité ; Pedersen S., « Back to the League of Nations », *American Historical Review*, nº 112, 2007, p.1091-1117.
4. Langrod G., *La fonction publique internationale. Sa genèse, son essence, son évolution*, Leyde, Sythoff, 1963.
5. Saunier P.-Y., « Circulations, connexions et espaces transnationaux », art cité.
6. Haupt H.-G., « Une nouvelle sensibilité : la "perspective transnationale" », *Cahiers Jaurès*, vol. 200, nº 2, 2011, p. 173-180.
7. David M., *Les fonctionnaires internationaux : un groupe professionnel non professionnalisé. La formation du groupe des fonctionnaires de l'Unesco comme analyseur des rapports de domination à l'échelle internationale*, thèse de science politique, université Paris I-Panthéon-Sorbonne, Paris, 2013.

ou sur les échanges et les circulations qui réussissent, ces dictionnaires reproduisent les lacunes de leurs prédécesseurs[8]. « Suivre les acteurs » a néanmoins permis d'élaborer la thèse de la continuité entre les réseaux, unions et associations d'avant 1914 et les organisations internationales d'après-guerre[9], faisant surgir la question de la spécialisation en matière d'international. D'un point de vue fonctionnaliste, utile pour appréhender les fonctionnaires internationaux en tant que groupe composé d'élites nationales, ils se spécialisent dans un domaine international par l'acquisition d'une mentalité spécifique : « C'est la spécificité de la tâche internationale elle-même qui a contraint les agents des unions à adopter une mentalité particulière conforme à l'intérêt commun des États-membres[10]. »

Le présent chapitre aborde cette question sous l'angle de l'éducation. La création de l'ONU marque une étape d'expansion dans ce processus de spécialisation : le nombre de fonctionnaires internationaux s'accroît. Entre 1945 et 1949, plusieurs projets d'écoles sont soumis à l'ONU en vue d'accueillir les enfants des fonctionnaires. Dès l'installation de son siège à New York, la nouvelle organisation représente un marché potentiel aussi bien pour les spécialistes de l'éducation rattachés au Columbia University Teachers' College que pour les dirigeants de l'École internationale de Genève[11]. Depuis la fin de la guerre, ces derniers songent à « transférer » l'École dans la ville du nouveau siège de l'ONU ; pourtant ce sont les premiers qui initient la réflexion sur une « école des Nations unies ». Alors que les hauts fonctionnaires adjoints du secrétaire général de l'ONU s'approprient et développent ces idées, ils élaborent néanmoins simultanément un récit des origines minimisant leur investissement, attribuant la création de l'École internationale des Nations unies (l'Unis) – à l'instar de l'Écolint – à un groupe de parents. Comment expliquer ce procédé de minoration du rôle des hauts fonctionnaires observé dans nos sources ? Voilà l'énigme qui anime notre analyse.

L'Unis n'est pas une institution nouvelle. Il s'agit d'abord de la *refondation* de l'Écolint à New York réunissant des individus, qui, par leurs multiples appartenances institutionnelles, témoignent de l'indistinction en matière de science, de politique et d'administration caractéristique de ce que Christian Topalov appelle le monde de la réforme[12]. Membres des commissions préparatoires des Nations unies, anciens fonctionnaires de la SDN et internationalistes wilsoniens héritiers de la pensée impériale britannique sur le Commonwealth[13], docteurs en éducation devenus *executives* ou professeurs d'université et militants de la Progressive

8. JOSEPHSON H., *Biographical Dictionary of Modern Peace Leaders*, Londres, Greenwood Press, 1985 ; KUEHL W. F., *op. cit.*
9. CLAVIN P., *loc. cit* ; MAZOWER M., *op. cit.*, p. 14-16, p. 149-150.
10. LANGROD G., *La fonction publique internationale*, *op. cit.*, p. 36.
11. L'Écolint se veut aujourd'hui, comme à sa création, la « première école internationale », [www.ecolint.ch] (consulté le 27 juillet 2020).
12. TOPALOV C., *op. cit.*, p. 359.
13. MAZOWER M., *op. cit.*, p. 13.

Education Association, tous peuvent être qualifiés de « réformateurs ». Ils sont pour nous des « réformateurs » au sens de militants des mouvements de réforme sociale de la fin du XIXe et du début du XXe siècle, notion que Topalov emprunte aux historiographies britannique et états-unienne[14]. Transversale aux classements du champ politique, cette notion permet non seulement d'appréhender les fonctionnaires internationaux comme un agrégat d'individus ne partageant pas les mêmes caractéristiques sociales, mais encore de voir la SDN et l'ONU comme des *lieux de réforme* « qui rendent possible une conversation commune entre les hommes […] divisés sous de multiples autres rapports[15] ».

Ainsi, suivre les fondateurs de l'Écolint de 1924 jusque dans la période de refondation après 1945 conduit à appréhender les fonctionnaires internationaux à partir d'un angle mort, celui de leur reproduction sociale. Il s'agit de substituer au mythe des origines une sociologie historique[16], à partir d'un terrain de plusieurs fonds d'archives inédites qui permet d'analyser les projets concurrents autour de la création d'une « école des Nations unies ». Reconstituer ainsi l'espace des possibles aux origines de l'Unis invite à déconstruire la thèse fonctionnaliste selon laquelle les institutions répondent à un besoin – thèse soutenue aussi bien par les fondateurs que par les historiens de l'institution[17] – et rend possible l'étude de la construction sociale d'une *raison d'être*[18].

La concurrence entre spécialistes

La sortie de guerre est marquée par la création de l'ONU, mais cela ne veut pas dire que cette institution soit une conséquence de la Seconde Guerre mondiale ou qu'elle soit une nouveauté. Ses origines ne sont à rechercher ni dans la « grande âme du président Wilson[19] », ni à Washington, ni dans les années 1940. Contrairement à ce sens commun, l'ONU ne fait pas que succéder à la SDN mais elle est faite du même matériel : elle lui « emprunte » ses anciens fonctionnaires [20] et, avec eux, toute une pensée impériale – incarnée dans sa Charte – qui sous-tend leur travail de planification, consistant en grande partie à réviser le système de la SDN[21]. L'idée que les États-Unis ont une position centrale dans la mise en place de l'ONU est, selon Mark Mazower, une illusion d'optique car, si une grande partie du travail a été effectuée à Washington, l'Empire britannique des dernières décennies est l'un des lieux clés où ont émergé les visions

14. Hofstadter R., *The Age of Reform*, New York, Vintage, 1955, p. 175.
15. Topalov C., *op. cit.*, p. 360.
16. Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, *op. cit.*
17. Malinowski H. W. et V. Zorn, *op. cit.*
18. Bourdieu P., *Méditations pascaliennes*, *loc. cit.*
19. Selon l'expression de Paul Dupuy dans l'allocution de l'ouverture de l'internat de l'Écolint, voir « Préambule ».
20. Langrod G., *La fonction publique internationale*, *op. cit.*, p. 183.
21. Mazower M., *op. cit.*, p. 17.

d'un nouvel ordre international codifiées ensuite dans la Charte. Le président Wilson était lui-même imprégné de la pensée des théoriciens de l'Empire britannique tels que Jan Smuts, promoteur de supériorité raciale et de *white rule* en Afrique du Sud, théoricien de premier plan du nouvel ordre international, dont le souci était de réconcilier le nationalisme avec des affiliations plus larges. C'est pourquoi, en suivant Mazower, il est plus juste de situer les origines idéologiques de l'ONU dans l'Empire britannique du début du XXe siècle et de désigner l'internationalisme dit wilsonien par le qualificatif d'*impérial*. L'anticolonialisme tardif de l'ONU a occulté ses origines idéologiques qui, comme la SDN, en font un produit de l'Empire, ce dernier étant vu par les colonialistes, au moins au début, comme un mécanisme pour leur défense.

C'est dans ce contexte idéologique de création d'institutions internationales que certains des anciens fondateurs de l'Écolint – qui sont avant tout d'anciens fonctionnaires de la SDN et des wilsoniens fervents liés à l'Association de la Société des Nations et à la Commission to Study the Organization of Peace[22] – défendent l'idée d'une « deuxième école internationale » à New York. Ceux-ci s'opposent, dans la concurrence pour créer la nouvelle école des Nations unies, aux spécialistes de l'éducation du Columbia Teachers' College, institut de formation des professeurs. S'inscrivant chacun dans le paradigme du progressisme en éducation, ils en défendent néanmoins deux visions différentes. Comme le courant politique plus large qui s'oppose au conservatisme, le progressisme pédagogique se caractérise par un manque d'unité idéologique[23] et appartient à une configuration de changement socio-économique où prédomine la « rhétorique du progrès[24] ». Or, aux États-Unis, les années 1940 correspondent à une période de déclin pour le progressisme pédagogique, qui avait eu dans l'entre-deux-guerres un effet structurant sur l'ensemble du système d'enseignement états-unien, entrant même dans le langage commun[25]. Le Teachers' College subit ce déclin et perd de l'influence avec la fermeture, après la Seconde Guerre mondiale, de certaines écoles qui lui étaient affiliées. Ainsi en 1946, par exemple, la Lincoln School, la Horace Mann Boys' School et la Horace Mann Girls' School, associées depuis 1930 au College et regroupées depuis 1940 en l'Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation, ferment après dix ans de conflit entre l'Association de parents et le College autour de la question de leur autonomie. Après 1947, la pédagogie progressiste est largement désapprouvée aux États-Unis et ses défenseurs sont taxés de « totalitarisme » par les conservateurs, assimilant ainsi communisme, nazisme et fascisme et les

22. Créée par John Foster Dulles, sérétaire d'État sous le président Eisenhower.
23. HOFSTETTER R. et B. SCHNEUWLY (dir.), *Éducation nouvelle et sciences de l'éducation. Fin du XIXe-milieu du XXe siècle*, Berne, Peter Lang, 2006.
24. BOWLES S. et H. GINTIS, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976.
25. CREMIN L. A., *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1961 ; HOFSTADTER R., *The Age of Reform*, *op. cit.*

alliant au thème de la « démocratisation » scolaire[26]. Les fonctionnaires internationaux n'étant pas eux-mêmes à l'abri de ces attaques, leur méfiance à l'égard des spécialistes de l'éducation s'explique en partie par ce contexte ouvertement politisé des années 1940.

Si les fonctionnaires emploient le jargon progressiste au départ, voire conçoivent l'Unis comme une expérience, ils ne souhaitent pas être associés à l'idée d'expérimentation que prônent les spécialistes de l'éducation de Columbia. Ils se protègent ainsi du stigmate de progressisme pédagogique en déclin, mais – qu'ils soient spécialistes de l'éducation ou de l'international – s'inscrivent dans la droite ligne de la tradition progressiste. Dans leur projet d'école internationale à New York, les promoteurs de l'Unis mettent l'accent, comme dans les discours sur la mission de l'Écolint, sur la diversité, l'unité de l'école et de la communauté, et sur une approche pédagogique « centrée sur l'enfant ». Ainsi, on retrouve le même schéma, la même idéologie et les mêmes personnes, que nous pouvons qualifier de réformateurs, dans la fondation des deux écoles. C'est pourquoi l'Unis gagne à être analysée comme une institution issue de la réforme, plutôt qu'une école créée de toutes pièces.

La dissolution de la SDN suscite une grande inquiétude sur l'avenir de l'Écolint. En 1945-1946, dans la correspondance entre Arthur Sweetser et Marie-Thérèse Maurette, cet avenir semble dépendre du site de l'ONU, alors objet de débat[27]. En anticipant le cas de figure où l'ONU ne siégerait pas à Genève, ils envisagent de « transférer » l'Écolint au nouveau siège de l'Organisation. Cette idée circule également dans les réseaux d'anciens fonctionnaires de la SDN. Ainsi, dans une lettre du 12 mars 1946 adressée à Malcom W. Davis (directeur de la Division of Intercourse and Education à la Carnegie Endowment for International Peace à New York), Howard Wilson, de la commission préparatoire de l'Unesco à Londres et ancien fonctionnaire de la SDN, résume son entretien du jour avec Maurette. Devant la volonté de celle-ci de « transférer » l'École à New York, voire à Greenwich, Wilson demande conseil à Davis à propos d'un possible déménagement. L'idée que Wilson emprunte à Maurette est celle d'une École financièrement autonome qui pourrait être utilisée par l'Unesco comme « centre expérimental pour projets en éducation internationale[28] ».

L'ONU gardant son siège européen à Genève, le déplacement physique de l'Écolint s'avère inutile. Reste néanmoins l'intention de transmettre des savoir-faire développés à l'École. Dans les procès-verbaux du Comité de direction de l'Écolint de l'année 1946-1947, la référence à une « nouvelle École

26. NATHANSON J., *The Authoritarian Attempt to Capture Education. Papers From the 2nd Conference on the Scientific Spirit & Democratic Faith*, New York, King's Crown Press, 1945.
27. Archives de l'Écolint, STE.B.1.3/20. Lettre d'Arthur Sweetser à Marie-Thérèse Maurette, 20 avril 1945, 2 p. ; lettre de Marie-Thérèse Maurette à Arthur Sweetser, Genève, 9 mai 1945, 2 p.
28. Archives de l'Écolint, STE.B.1.3/2. Lettre de Howard Wilson à Malcom W. Davis, 12 mars 1946, 1 p.

internationale » à New York apparaît deux fois en lien avec le souci d'assurer une « certaine communauté de programmes et de méthodes[29] » et de « transmettre l'essence, le matériel, les principes et l'esprit de l'ancienne à la nouvelle École[30] », qualifiée – en référence au site de l'ONU – de « nouvelle Écolint Lake Success[31] ».

De leur côté de l'Atlantique, des hommes occupant des positions dirigeantes dans le monde de l'éducation New Yorkais partagent également le souci de la prise en charge des enfants de fonctionnaires internationaux. Sous l'impulsion de Frederick L. Redefer, professeur du Columbia University Teachers' College et défenseur dévoué du progressisme pédagogique, ils envoient le projet d'une « école des Nations unies » à Andrew Cordier, assistant exécutif du secrétaire général Trygve Lie en mai 1946. Ils conçoivent une école qui pourrait être publique et inclure un public plus large que les enfants de fonctionnaires internationaux.

À l'annonce de l'installation du siège des Nations unies à New York, ils se réunissent deux fois avec les représentants du secrétariat pour « stimuler l'intérêt autour d'une opportunité éducative singulière ». Ils forment un « comité provisoire », qui, selon leurs propos, « n'a jamais été un groupe organisé » au sens formel du terme. La quasi-totalité des membres du comité qui se mettent ainsi au service de l'ONU possèdent un doctorat en éducation et des attaches institutionnelles progressistes dans le domaine : New York University School of Education, Columbia University Teachers' College, State Department of Education, New York City Board of Education, Colleges of the City of New York, New Education Fellowship-An International Association of Educators, American Education Fellowship[32]. Leur profil correspond à ceux que les conservateurs nomment « *the interlocking directorate* », les accusant d'avoir subverti l'éducation états-unienne. Contre les écoles et départements spécialisés en éducation qui mettent l'accent sur la pédagogie, les conservateurs plaident pour une formation des enseignants dans les facultés des arts et des sciences qui en renforcerait la dimension académique[33].

Dans l'esprit des éducateurs, plutôt que d'« encombrer » les écoles publiques et privées de la région, les quelque 1 500 enfants des 3 000 fonctionnaires onusiens – 2 000 à Lake Success, 1 000 à Manhattan – devraient intégrer une

29. Archives de l'Écolint, FEIG.C.1.1/11, Rapport du Conseil de direction à l'assemblée générale, 6 décembre 1947.
30. Archives de l'Écolint, FEIG.C.1.1/11, Procès-verbal du Comité de direction de l'association pour l'EIG, 22 novembre 1947.
31. Lake Success est un village situé à Long Island, dans l'État de New York, où l'ONU est installée entre 1946 et 1951.
32. Archives de l'ONU, S-183-0006-01. ANONYME, *Background: How « A Proposal for the establishment of an international School for the United Nations » came to be submitted*, s. d., 3 p.
33. CREMIN L. A., *op. cit.*

ou plusieurs écoles taillées sur mesure pour les enfants de cette « communauté spéciale », formée d'un « groupe de parents hautement instruits ». Ils invoquent les « besoins spéciaux » des enfants et le « caractère international » de cette population mobile, porteuse d'une multitude de langues, de peuples et de cultures. Même le calendrier de l'École devrait s'aligner, selon eux, sur celui de l'ONU. L'objectif des éducateurs déborde le projet d'une école pour enfants, proposant des activités pour adultes : « *Facilities and leadership should be available for recreational, social and educational activities for the adults of the community. Through such community activities, sponsored by the United Nations School, the community can be unified and good human relations furthered*[34]. » Ainsi selon eux, l'école doit être organisée de manière à servir l'ONU, une « communauté » qu'il s'agirait paradoxalement d'« unifier[35] » (les parents ont en commun de travailler à l'ONU mais sont de diverses nations et langues, cultures et mentalités). Nous pouvons noter ici la proximité des discours entre les deux projets autour du thème de la « communauté ».

Dans la première ébauche, l'ouverture de l'École est prévue pour l'automne de 1946. « La majeure partie du personnel » doit venir de l'Écolint et de la ville de New York ; quant à la direction de l'École, le comité propose de prendre appui sur « l'expérience » de l'Écolint et envisage d'emblée une école gérée par une fondation, sachant que ni l'ONU ni l'autorité de la ville en matière d'éducation ne financeraient une école privée[36]. L'argument est celui de la liberté : d'un côté, la fondation est « libre » d'obtenir des financements, et de l'autre, cela « libère » le secrétariat de l'ONU de la « responsabilité directe » des problèmes posés par la gestion d'une école. Selon les éducateurs, la fondation ne doit pas être une « agence officielle » de l'ONU lui offrant un « service officiel ». Toutefois, ces réunions et ces plans ne donnent lieu à aucune action, ni au sein du secrétariat, ni à l'extérieur. Du point de vue du comité, elles se heurtent à la non-réponse de la part du secrétariat[37] alors que du point de vue de Sir Brian Urquhart, assistant personnel du secrétaire général, le projet est « tombé en désuétude » après un moment d'« euphorie[38] ».

34. *Ibid.*, p. 3.
35. Archives de l'ONU, S-183-0006-05. *A Proposal for the Establishment of United Nations School Sponsored by an International Education Foundation in Cooperation with the United Nations*, p. 1. Les chiffres désignant les effectifs de fonctionnaires sont tirés de ce texte qui ne cite pas ses sources. Ils sont ici employés pour restituer le raisonnement des éducateurs et donner un ordre de grandeur. ONU, Yearbook of the United Nations, [http://unyearbook.un.org/unyearbook.html?name=194647index.html], juillet 1946 (consulté le 27 juillet 2020).
36. Archives de l'ONU, S-03690039-10. *Minutes of a Meeting held at Faculty Club, Columbia University 7:00 pm* [incluant une liste de présents], 27 mai 1946, 5 p.
37. Archives de l'ONU, S-183-0006-01. Anonyme, *Background*, déjà cité.
38. Archives de l'ONU, S-0183-0006-05. International School, lettre de Brian Urquhart à Andrew Cordier, s. d., 1 p.

Absent des réunions, Sweetser juge le projet des éducateurs trop ambitieux et trop savant. En réponse à la demande d'information sur l'Écolint que lui adresse Ivan Kerno, assistant spécial du secrétaire général en matière légale, Sweetser explique que le projet d'une école des Nations unies relève surtout de l'intime, aussi le « problème » est-il « très personnel » et « pas théorique du tout[39] ». Dans sa lettre, il développe un récit des origines (« *the begining was modest* »), donne des conseils techniques (« *as much as possible the initiative should come from the parents and not from the outside* ») et prévoit quelques difficultés (« *financing will be a nightmare* »). Le fondateur de l'Écolint envisage un système de coopération où les deux écoles échangeraient professeurs, étudiants et expériences. Enfin, il prend position sur la question du programme qu'il souhaite proche de celui de l'Écolint, formant les élèves aux divers examens nationaux : « *It should revolve around the very special problems of the children themselves, which are already great enough in view of their eventual return to their home-lands, rather than on any theoretical or experimental considerations*[40]. » Sweetser fait implicitement référence au projet des éducateurs (théorie/expérimentation) pour le dévaloriser sur la base de l'opposition abstrait/concret que nous avons objectivée (schéma, p. 125). Le contexte de perte de légitimité du progressisme pédagogique et de prise de distance des intellectuels vis-à-vis des hommes politiques[41] est un élément de plus pouvant expliquer les critiques anti-intellectualistes adressées aux nouveaux experts que sont les spécialistes de l'éducation.

Homme d'action, Sweetser propose une assistance pratique au nom de l'Écolint, se distinguant ainsi des éducateurs universitaires. Il prend une posture d'expert, arguant de son expérience genevoise, ce qui décrédibilise les spécialistes de l'éducation, dépourvus d'expérience internationale. Un an plus tard, il se présente donc comme spécialiste chevronné à Byron Price, assistant personnel du secrétaire général : « *I have, in fact been working for 25 years on the same type of problem in Geneva* [*"an international school for children of the staff"*] *and still have heavy responsibilities there*[42]. » C'est cette expérience dans la fondation et la gestion d'une « première » école internationale à Genève qui légitime son point de vue sur une « deuxième école internationale à New York » au regard des spécialistes de l'international que sont les autres hauts fonctionnaires.

Les deux projets s'accordent sur le besoin d'une école spéciale pour les enfants des fonctionnaires internationaux, mais pour des raisons différentes. Les spécialistes de l'international mettent en avant la question du retour aux pays d'origine, alors que ceux de l'éducation voient le problème dans la scolarisation de ces enfants à New York. Les uns responsabilisent les parents et les

39. Archives de l'ONU, S-0544-0001-04, lettre d'Arthur Sweetser à Ivan Kerno, 3 juin 1946, 3 p.
40. *Ibid.*
41. HOFSTADTER R., *Anti-Intellectualism in American Life*, New York, Vintage, 1962, p. 210.
42. Archives de l'ONU, S-183-006-04, lettre d'Arthur Sweetser à Byron Price, 21 mai 1947, 4 p.

autres, l'ONU. Enfin, ils se partagent sur la question des élèves locaux, c'est-à-dire les enfants états-uniens extérieurs à la « communauté des Nations unies ». Les spécialistes de l'éducation estiment que l'école ne devrait pas se limiter aux enfants du personnel de l'ONU, alors que ceux de l'international craignent qu'en augmentant le nombre d'États-Uniens cela ne diminue le « caractère international » de l'école. En résumé, chaque groupe de spécialistes aspire à une « école des Nations unies » qu'il conçoit selon ses caractéristiques socioprofessionnelles. Les fondateurs de l'Écolint s'en servent pour décrédibiliser les éducateurs, construisant leur projet contre ces derniers. Orientés par leur pratique de chercheurs, les éducateurs apparaissent comme utilitaristes parce que, du point de vue des fonctionnaires, ils souhaiteraient se servir de leur situation pour expérimenter de nouvelles pédagogies.

S'inscrivant dans le même paradigme progressiste, les fonctionnaires et les éducateurs mettent en avant une pédagogie centrée sur l'enfant, mais ne l'expriment pas sur le même mode. Les discours de ces spécialistes concurrents exacerbent ces différences : alors que les éducateurs ont une approche théorique et scientifique, les fonctionnaires, soulignant à la fois l'ancienneté du problème et son inscription dans leur intimité, revendiquent leur singularité et rejettent l'aide des éducateurs. Cette concurrence entre spécialistes de l'éducation et ceux qui, dès 1925, s'étaient imposés comme spécialistes de l'éducation internationale, réactive l'opposition entre l'internationalisme « du dedans » et celui « du dehors » (schéma, p. 125).

L'école comme stratégie de cohésion sociale

En défendant une école internationale réservée aux « enfants de l'ONU », les hauts fonctionnaires se font les défenseurs à la fois des fonctionnaires « non Américains » et de l'idée d'une « carrière internationale »[43]. Lorsque quelques-uns des individus les plus haut placés dans la hiérarchie des postes à l'ONU s'approprient l'idée d'une école spéciale, la correspondance conservée dans les archives témoigne de la mobilisation des hauts fonctionnaires dans les coulisses de la nouvelle organisation, si bien qu'on peut poser l'hypothèse d'un lien entre l'argumentation en faveur d'une « école de l'ONU » et la codification du statut des fonctionnaires internationaux comme autonomes de leurs États. À la création de l'ONU, le recrutement initial des fonctionnaires internationaux se fait dans l'urgence, aux dépens des critères de représentation géographique et souvent aussi de qualification. Les hauts fonctionnaires sont recrutés parmi le personnel temporaire rattaché au secrétariat de la Commission préparatoire (environ 300 individus) et les anciens fonctionnaires de la SDN le sont sur des contrats temporaires ou sont « empruntés » aux États-membres[44]. Opposant intellect et

43. David M., *op. cit.*
44. ONU, *Yearbook of the United Nations*, [http://unyearbook.un.org/unyearbook.html?name=194647index.html], juillet 1946 (consulté le 27 juillet 2020).

personnalité, cette démarche s'appuie sur l'idée que les véritables fonctionnaires internationaux, fidèles à l'Organisation, ne sont pas de grands intellectuels mais ont une personnalité forte, un caractère de *leader*[45]. S'il crée un déséquilibre entre les nationalités, ce recrutement « improvisé » fait non seulement l'objet de concurrence pour le prestige entre les États, mais aussi de négociations et de marchandages. L'historiographie des organisations internationales montre que les postes d'adjoints, à la tête des départements et des services de l'ONU, ont été attribués selon le *gentlemen's agreement* entre les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'URSS, la France et la Chine, puis « nommés » par le secrétaire général en vertu de son pouvoir de décision finale[46].

Ce sont surtout les occupants de ces postes qui échangent dans la correspondance autour de l'Unis, à l'exception notable des Soviétiques et des Chinois. Ils s'écrivent sur du papier à en-tête officiel (*interoffice memorandum*) et dans le registre professionnel tout en précisant que l'objet est « personnel » ou « confidentiel ». Certains se connaissent depuis l'époque de la SDN : Arthur Sweetser, directeur de la Washington Information Office, fut directeur adjoint à la Section de l'information de la SDN de 1919 à 1942 ; Leon Steinig, directeur de la Division of Narcotic Drugs au Department of Social Affairs de l'ONU, fut membre de la Social Questions and Opium Traffic Section à la SDN entre 1926 et 1946 ; Benjamin Gerig, chef de la Division of Dependent Area Affairs et directeur adjoint de la Division of International Organisation Affairs, fut membre des Sections d'information et des mandats à la SDN entre 1930 et 1939 ; Huntington Gilchrist, chef de la Headquarters Planning Section, fut membre de la SDN entre 1919 et 1928 ; et Malcom Davis, qui n'en a pas été membre, a toutefois publié un livre à ce sujet[47]. D'autres ont participé à la définition des schèmes cognitifs constitutifs de l'ONU (principes, objectifs, constitution et structure), qui ont été ensuite discutés à la réunion des Premiers ministres à Londres en mai 1944 et présentés aux entretiens de Dumbarton-Oaks en 1944, puis codifiés à la Conférence de San Francisco et aux réunions de la Commission préparatoire de Londres en 1945[48].

Tous impliqués dans l'ancienne SDN ou dans la nouvelle ONU, ces hauts fonctionnaires internationaux forment des réseaux d'interconnaissance. Cependant leurs prises de position politiques et leurs visions du monde social les amènent à diverger sur la question du degré d'intervention de l'ONU dans la direction de l'École. Les deux points de vue opposés sont ceux d'Henri Laugier,

45. LANGROD G., *Organisation professionnelle et action sociale des fonctionnaires internationaux*, Turin, Unione Tipografico/Editrice Torinese, coll. « Estratto dal fascicolo n. 8 di Stato Sociale », 1958.
46. LANGROD G., *La fonction publique internationale*, *op. cit.*, p. 182.
47. DAVIS M., *The League of Minds. Pioneers in World Order: An American Appraisal of the League of Nations*, New York, Harriet Eager Davis, 1944.
48. LANGROD G., *La fonction publique internationale*, *op. cit.*, p. 169.

l'adjoint du secrétaire général au Department of Social Affairs[49] (1946-1951), et d'Arthur Sweetser. Le Français Laugier, célibataire et sans enfants, met en avant son « désintéressement » et milite en faveur d'une école qui serait financée et dirigée par l'ONU[50]. Inversement, l'États-Unien Sweetser, qui a cinq enfants, lutte pour une école financée et dirigée par les parents d'élèves. Quant au Britannique Urquhart, il regrette que le projet des éducateurs soit « tombé en désuétude » et plaide pour un examen plus sérieux de la question[51]. Il constate que de « nombreux individus de valeur », ne pouvant « se réconcilier avec une éducation américaine pour leurs enfants », quittent leur poste alors qu'ils auraient pu devenir des officiers permanents au secrétariat[52]. Puis il affirme qu'une école internationale serait bonne pour le « moral du secrétariat » et qu'elle pourrait le « consolider ». Urquhart souligne enfin que les fondateurs de l'école à Genève seront bientôt retraités et qu'il serait bon de « tirer profit de leur expérience » en la matière.

Pour tester l'idée d'une « école des Nations unies », un premier questionnaire concernant les « besoins éducatifs de leurs enfants » pour l'automne 1946 est adressé au personnel, le taux de réponses reste alors faible (6,2 %). Une circulaire rapporte les résultats : sur environ 60 réponses, les enfants âgés de 5 à 12 ans sont les plus nombreux, mais les trois quarts des répondants indiquent une préférence pour l'école publique[53]. Sur la base de ces observations, les rapporteurs concluent qu'on ne peut pas s'attendre à un « intérêt concentré » avant que des plans définitifs pour une école internationale ne soient mis en place. Pourtant, malgré cette première indication objective allant dans le sens des éducateurs, Sweetser réussira à imposer sa vision de l'École comme privée et organisée par les parents.

La recherche des parents

Comme nous l'avons vu, Sweetser s'oppose au projet des spécialistes de l'éducation parce qu'il pense que l'initiative doit venir des parents et non de l'« extérieur » – même si les témoignages d'intérêt de la part des parents « ne sont pas encore concentrés[54] ». Selon lui, les parents peuvent et doivent « choisir » l'école ainsi qu'il l'explique à Byron Price en mai 1947 : « *I feel strongly, however, that if a school is to be started, the interest and momentum should come from the parents who, in effect, must make the sovereign choice as to whether*

49. Sur Henri Laugier, voir Henry O., *Les guérisseurs de l'économie. Ingénieurs-conseils en quête de pouvoir*, Paris, CNRS Éditions, 2013.
50. Archives de l'ONU, S-0183-0006-03, lettre de Henri Laugier à Byron Price, 7 mai 1947, 2 p.
51. *Ibid.*
52. Archives de l'ONU, S-0183-0006-05, International School, lettre de Brian Urquhart à Cordier, s. d., 1 p.
53. Archives de l'ONU, S-0183-0006-05, Anonyme, *Information Circular*, 26 juillet 1946, 2 p.
54. Archives de l'ONU, S-183-006-04, lettre d'Arthur Sweetser à Byron Price, 17 juin 1947, 2 p.

there will be any children to educate[55]. » C'est un « groupe dévoué de parents » qui en premier lieu « sera toujours au cœur de l'entreprise », secondé par un personnel enseignant « international et expérimenté ». Il propose ainsi de faire venir Marie-Thérèse Maurette – institutrice française qui a dirigé l'École internationale de 1929 à 1949 – en tant qu'experte riche de ses vingt ans d'expérience dans le domaine, ainsi que son « petit nucleus de professeurs français, suisses, britanniques et américains » qui pourront quitter leur poste à Genève avec l'aide financière de la fondation qu'il a créée.

Maurette accepte d'aider Sweetser dans la fondation d'une « deuxième Écolint » ; elle arrive à New York le 7 août 1947 et reste chez sa sœur, épouse d'un fonctionnaire international à l'ONU. À partir de sa connaissance intime du milieu, elle rédige un « programme préliminaire[56] » pour l'École qu'elle transmet à la Division de formation professionnelle de l'ONU. Les contrats permanents avec l'ONU étant encore rares, elle ne peut connaître le nombre d'enfants susceptibles de fréquenter cette école ni savoir pour combien de temps. Elle suppose que les enfants de moins de 11 ans seront les plus nombreux, mais prévoit une école organisée en trois sections : élémentaire, primaire et secondaire. Ainsi, comme il arrive souvent dans la réalité, contrairement aux modèles des économistes, l'offre précède la demande[57].

Face à l'indétermination des effectifs, la Division de formation professionnelle élabore en urgence un deuxième questionnaire[58], qu'elle adresse uniquement aux fonctionnaires ayant des enfants nés entre 1940 et 1944[59]. Datant du 25 août, il est envoyé le lendemain accompagné du programme de Maurette à 250 parents avec pour consigne de le remplir et de le rendre avant le 28 ; 40 sur 250 parents répondent[60], soit 16 %, ce qui est beaucoup pour un questionnaire retourné en deux jours. Sur les 40 parents qui répondent, un tiers est états-unien (12/40).

Un communiqué de presse annonçant la création de l'École, daté du 26 août[61], suscite immédiatement l'intérêt à l'extérieur de l'ONU, mesurable par les demandes de renseignement reçues[62]. Le 27 août, lors d'une réunion du personnel, les présents s'accordent néanmoins sur le fait que l'école ne sera pas

55. Archives de l'ONU, S-183-006-04, lettre d'Arthur Sweetser à Byron Price, 21 mai 1947, 4 p.
56. Archives de l'ONU, S-03690039-10. Division de formation professionnelle, Services du personnel. École internationale de l'ONU. Programme préliminaire, 19 août 1947, 8 p.
57. DAMAMME D., « Genèse sociale d'une institution scolaire », art. cité.
58. Archives de l'ONU, S-183-0006-01. Questionnaire about the International School, 25 août 1947, 1 p.
59. Archives de l'ONU, S-0183-0006-04. *Interoffice Memorandum* d'Andrew Cordier à Sven Bjorklund, 27 août 1947, 1 p.
60. Archives de l'ONU, S-183-0006-01. Questionnaire about the International School, 25 août 1947, 1 p. ; S-183-006-04, *Interoffice Memorandum* de Douglas Deane à Leon Steinig, Progress Report nº 2, 18 janvier 1949, 2 p.
61. Archives de l'ONU, S-0183-0006-03. UN Press Release, 26 août 1947.
62. MALINOWSKI H. W. et V. ZORN, *op. cit.*

ouverte à l'« extérieur ». Ils décident de séparer les projets d'école maternelle, envisagée à court terme, et d'école secondaire, reportée à plus long terme, et de créer un comité dont la tâche sera de planifier l'ouverture imminente de deux écoles maternelles. Présidé par Maurette, l'Investigating Committee se réunit en septembre 1947 et acte la création d'une Association des parents aux statuts esquissés par Urquhart. Ce sont donc les spécialistes de l'international et le personnel qui la mettent en place. Ne parvenant pas à concilier sa conversion idéologique au communisme avec celle, ambiante, de la nouvelle organisation internationale, Maurette quitte New York après l'ouverture de l'International Nursery School le 17 octobre 1947. Elle se trouve un remplaçant pour venir organiser l'Association des parents : Douglas Deane, un enseignant d'anglais langue étrangère qu'elle avait recruté à l'Écolint en 1933 et qui quitte son poste à l'International Refugee Organization en Allemagne, dans la zone occupée par les États-Unis, pour devenir Organizing Secretary à l'Unis[63].

Si le « vrai but[64] », selon Urquhart, est de lancer une école secondaire, l'Unis ne l'inclura, de fait, qu'à partir de 1955, soit dix ans après la période qui nous concerne ici. En revanche deux écoles maternelles ouvrent à deux moments et dans deux lieux différents : l'une à Parkway Village (1947) et l'autre à Lake Success (1948). L'idée d'inclure d'emblée une école secondaire est abandonnée et Deane remet à l'ordre du jour la recette de Sweetser : commencer modestement[65]. Les conditions ne sont pourtant pas les mêmes à New York en 1947 qu'à Genève en 1924 comme le note Sweetser :

> « *There is not the same spirit and unity that we had in Geneva when we started the School there; there is a far greater dispersion and scatterdness* [sic]*; the American Schools are far more tempting; and there is much more coming and going and less permanency*[66]. »

Selon lui, ni les « écoles suisses » ni les écoles états-uniennes ne dispensent une éducation assez internationale et générale pour un public d'élèves étrangers[67]. Il regrette l'« esprit » de Genève, jugeant la situation des fonctionnaires de l'ONU plus difficile que celle de ceux de la SDN. Dans son rapport préliminaire, Deane observe : « *Rough survey shows about 35% living in Parkway Village, 20% in Manhattan, 20% in area, while 25% are miscellaneous but mostly on Long Island*[68]. » Il est plus difficile de réunir les parents intéressés que de rassembler un personnel enseignant « expérimenté » et « international » car il ne s'agit pas

63. Archives de l'ONU, S-0544-0001-04. *Curriculum vitae* de Douglas Deane, 28 mai 1949.
64. Archives privées Deane, lettre de Brian Urquhart à Douglas Deane, 16 janvier, 1947, 4 p.
65. Archives privées Deane, lettre de Douglas Deane à Bertram Pickard, 9 décembre 1948, 2 p.
66. Archives privées Deane, lettre d'Arthur Sweetser à Douglas Deane, 12 août 1948, 1 p.
67. Archives de l'ONU, S-183-006-04, lettre d'Arthur Sweetser à Byron Price, 21 mai, 1947, 4 p.
68. Archives de l'ONU, S-0544-0001-04, lettre de Douglas Deane à Leon Steinig, Preliminary Report, 30 novembre 1948, 2 p.

seulement d'identifier les parents parmi les fonctionnaires comme le suggéraient les éducateurs ; il faut encore, selon Sweetser, que ces parents soient « dévoués » à la cause. Les parents sont les grands absents du processus de fondation.

Lorsque les réformateurs se réfèrent à l'aide des « parents », ils désignent en particulier la force de travail des mères, suivant le modèle de l'Écolint. Ainsi, dans le programme préliminaire, Maurette pense qu'on « peut envisager l'aide de quelques mères de famille » pour réaliser l'idée clé du bilinguisme. Lorsque Deane décrit le fonctionnement de la Parkway Village Nursery, il inclut le travail non rémunéré des femmes dans la comptabilité : « *A fee of $25 is charged per child and mothers give volontary help. Two American teachers are employed. The operation is solvent*[69]. » Enfin, dans un *Memorandum*[70] incluant une lettre adressée aux « parents », Lea Cowles, directrice de l'École en 1947-1948, décrit la surcharge de travail des enseignantes et rappelle à l'ordre les mères.

> « *When your director accepted the responsibility of organizing your first unit, it was understood that this was a parent's venture, that aside from some services from the UN itself, the school would operate on fees from parents and also that there would be practical voluntary help from the parents. So far 22 mothers and 4 fathers have given services at the school. There are 9 mothers who are employed at the UN, and except for some stenographic work and some sawing these have not assisted. There has been exceptional response from wives and other relatives of Secretariat members, 6 of whom have volunteered regularly once a week at the nursery*[71]. »

Le message est clair : ceci est *leur* école. Pour concrétiser l'idée, il faut non seulement que les parents s'acquittent des frais d'inscription, mais il faut encore que les mères fassent *don de soi* et se montrent disponibles. Le bénévolat des mères constitue un *capital de dévouement*[72] indispensable pour lancer l'École : ce sont les réformateurs qui ont besoin des « parents », non les parents qui ont besoin d'une école internationale. Cela est rarement aussi explicite que dans la lettre de Deane à Maurette d'octobre 1947 : « *A solid band of parents putting in just enough is what we need and guidance and help based on their real interest. If we had this together with a basic donation from Rockefeller or Carnegie, then surely we could make it succeed*[73]. » Alors que la création de l'Unis nécessite des parents prêts à faire des « sacrifices[74] » et que les réformateurs luttent pour les mobiliser, le récit des origines met en avant les parents comme s'il s'agissait d'un

69. *Ibid.*
70. Archives de l'ONU, S-183-006-02. *Memorandum* de Dr Kaleshwar Das *et al.*, s. d. [avant mars 1948], 10 p.
71. *Ibid.*
72. Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, *op. cit.*
73. Archives privées Deane, lettre de Douglas Deane à Irene et Bertram Pickard, 9 décembre 1948, 2 p.
74. Archives de l'ONU, lettre de Douglas Deane à Bertram Pickard, 9 décembre 1948, 2 p.

groupe organisé et actif. Par exemple, une lettre adressée au secrétaire général de l'ONU en janvier 1948, signée par Henri Laugier, la directrice du Bureau du personnel ainsi que le président de l'Association des parents, rapporte : « L'initiative est venue des parents, membres du secrétariat de l'Organisation des Nations unies. En août dernier, certains d'entre eux, profitant de la présence de Mme Maurette, directrice de l'École internationale de Genève, ont convoqué une assemblée générale de parents[75]. » Cette version du récit plus spontanée que ce que révèlent les archives est d'autant plus paradoxale qu'elle apparaît dans une lettre demandant des fonds aux hauts fonctionnaires – les parents n'étant pas assez mobilisés pour « souscrire la somme nécessaire[76] ».

Presque deux ans plus tard, dans un rapport daté du 30 novembre 1948, Deane rapporte les résultats d'un troisième questionnaire : sur 1 000 enfants, 70 % ont moins de 9 ans et, parmi ceux-là, la moitié n'est pas encore d'âge scolaire. En plus, près de la moitié sont états-uniens : « *The nationality spread is roughly 46% U.S., 14% French (6 nations), 13% British Empire, 6% Chinese, 6% Spanish speaking (11 nations); balance of 15% is spread over approximately 12 nations*[77]. » Ainsi la demande est toujours faible et se situe surtout du côté des fonctionnaires locaux. Deux mois plus tard, un courrier datant de décembre 1948 relance les parents pour remplir « au plus vite[78] » ce troisième questionnaire. Deane se donne pour objectif de faire comprendre à « ces gens indifférents » qu'ils ont besoin d'une école et reste confiant tant qu'« il n'y a pas d'opposition[79] ». En janvier 1949, ayant interviewé les parents qui n'avaient pas répondu, il constate qu'ils sont soit en voyage pour le travail, soit « inertes », attendant que les choses se fassent pour eux. Ainsi en 1949, fidèle à son ami Sweetser, Deane confie à Maurette dans une lettre qu'il est encore en train de militer pour que l'initiative vienne des parents : « *I insisted that it will be hopeless to start the school if we do not first have a good group of parents and friends in the Secretariat who understand and believe in the school and are prepared to fight and sacrifice for it*[80]. » Deux mois plus tard, en mars 1949, un rapport de l'Association des parents identifie enfin des obstacles à la « coopération active » des parents, expliquant leur « indifférence » par la

75. Archives de l'ONU, S-0183-0006-03, lettre d'Henri Laugier à Trygve Lie, 9 janvier 1948, 3 p.
76. « Nous sommes sûrs qu'il se trouverait un nombre suffisant de fonctionnaires appartenant aux échelons supérieurs du secrétariat pour souscrire la somme nécessaire, à savoir 4 000 dollars environ ». Archives de l'ONU, S-0544-0001-04, lettre de Brian Urquhart à Douglas Deane, 16 janvier 1947, 4 p.
77. Archives privées Deane, lettre de Douglas Deane à Leon Steinig, Preliminary Report, 30 novembre 1948, 2 p.
78. Archives de l'ONU, S-183-006-02. UN Parents Association for the International School, *The International School*, mars 1948, 2 p.
79. Archives privées Deane. *Interoffice Memorandum* de Douglas Deane à Leon Steinig, Progress Report nº 2, 18 janvier 1949.
80. Archives privées Deane, lettre de Douglas Deane à Marie-Thérèse Maurette, 4 février 1949, 1 p.

surcharge de travail en référence à la session spéciale de l'assemblée générale au printemps, la session du Conseil économique et social à Genève en été et la session de l'assemblée générale à Paris en automne[81].

CONFLITS IDÉOLOGIQUES

La période de refondation d'une école à New York est traversée par des désaccords idéologiques qui font obstacle à sa création. D'une part, il y a une divergence sur la nature de la relation qui devrait unir l'École et la nouvelle organisation internationale. Cela se manifeste non seulement dans les différences de points de vue sur le statut légal de l'Unis comme nous l'avons vu, mais encore dans la position des représentants de différents pays à l'Assemblée générale où celle-ci est discutée à partir de 1957[82]. D'autre part, l'initiative privée est elle aussi traversée par un désaccord fondamental : la controverse entre Sweetser et Maurette. Lorsque Sweetser l'appelle pour réaliser son projet, Maurette n'est pas convaincue du « besoin » de créer une école internationale. Elle lui répond d'abord qu'une telle école est obsolète au niveau primaire, en particulier parce que c'est aux États-Unis qu'il existe les meilleures techniques d'enseignement à ce niveau d'enseignement. Selon elle, une école internationale n'est nécessaire qu'au niveau secondaire[83]. Ainsi, pour Maurette, le problème d'une éducation internationale ne se pose qu'au niveau secondaire. Sur l'insistance de Sweetser, elle se rend à New York. Certes les familles Sweetser et Maurette sont liées par une amitié sur deux générations, toutefois la raison pour laquelle Maurette accepte de l'aider à fonder une « deuxième Écolint » à New York reste énigmatique. Moment décisif dans la trajectoire de Maurette, sa conversion au communisme remet en question son implication à l'Écolint. Après vingt ans de direction, elle hésite à démissionner car cela impliquerait de rompre avec Sweetser, son « gardien moral » depuis la mort de son mari. Dans une école à vocation internationale animée par une tradition de débats, la prise de position politique de Maurette devient pourtant une tare et un handicap à sa fonction de direction. Alors qu'elle incarne l'Écolint, dont l'esprit fut théorisé par son père Paul Dupuy, la directrice emblématique depuis vingt ans a participé avec son mari

81. Archives de l'ONU, S-183-006-02. Parents Association of the United Nations, 12 mars 1949, 4 p.
82. Archives de l'Unis. United Nations General Assembly, 34th Session, Agenda item 98, A / 34 / 7 / ADD.11, 28 novembre 1979, p. 2. Une note de bas de page liste les documents de l'assemblée générale de l'ONU où le projet de l'Unis avait été débattu préalablement : General Assembly Resolution 1102 (XI) of 27th February 1957.
83. « *I think my coming had better be postponed till there is a possibility and a desire to open the School for older children; for this will mean meeeting the real problem where the experience acquired here and the possibility of linking the programs will be of value.* » STE.B.1.3/20. Lettre de Marie-Thérèse Maurette à Arthur Sweetser, 29 juin 1947, 2 p.

à sa création dès 1924 et y a scolarisé ses trois enfants mais ne semble plus en adéquation avec l'institution au sortir de la Seconde Guerre mondiale.

La prise de position apparaît dans le récit institutionnel comme une « conversion ». Pourtant c'est plus une affirmation face aux conflits dont elle est le témoin privilégié. De par sa proximité avec les organisations internationales, les fonctionnaires internationaux et leurs enfants, Maurette voit « émerger ce qu'on a appelé depuis la guerre froide[84] ». Si le « communisme » de Marie-Thérèse Maurette de l'après-Seconde Guerre mondiale n'est pas la même chose que le socialisme réformiste des normaliens de l'après-Première Guerre mondiale[85], il s'inscrit pourtant dans une certaine filiation. Depuis l'exhortation de Marx – « Ouvriers du monde, unissez-vous » –, les opposants au socialisme identifient l'internationalisme du mouvement ouvrier à la « guerre » (contre la bourgeoisie)[86] alors que l'internationalisme intellectuel de l'entre-deux-guerres est considéré comme équivalent à la recherche de la paix, dans l'usage interchangeable des termes « éducation internationale » et « éducation pour la paix » (à l'Unesco et dans les textes de Maurette). Le socialisme et le dreyfusisme de Dupuy et des Maurette étaient consubstantiels à cet esprit de l'Écolint dans les années 1920. Alors que dans l'allocution inaugurale de Dupuy, il y avait encore des « façons diverses d'être international », l'internationalisme de l'École devient beaucoup plus exclusif dans les années 1940. Au moment de la création de l'Unis, il n'est plus possible d'être à la fois internationaliste et communiste. Ce que Maurette apprend à ses dépens.

Ainsi, se présentant au départ comme un nationalisme, le communisme de Maurette, s'il ne semble pas s'être concrétisé par une adhésion au Parti, n'en est pas moins suffisant pour la faire rompre avec l'esprit de l'Écolint. Dans un premier temps, ne sachant pas si les classes reprendront après la guerre[87], Maurette pense à la possibilité d'un nouvel emploi en France[88]. « Pressentie » par un Comité pour organiser un centre expérimental d'éducation nouvelle pour orphelins de guerre, la directrice de l'Écolint affirme dans une lettre sa volonté de rentrer au pays, constatant que la guerre a mis à mal son internationalisme : *« It is queer how this war has made me more nationalistic. I should like to do something for France. It is in such a sad plight*[89]. » Dans tous les cas, Maurette envisage de prendre une année de « congé » de l'Écolint et de revenir si le projet

84. MAURETTE M.-T. *et al.*, *op. cit.*
85. PROCHASSON C., *op. cit.*
86. PUECH J.-L., *La tradition socialiste en France et la Société des Nations*, Paris, Garnier, 1921, p. 4.
87. « *I don't think that if the International School is to be rejuvenated it will be next year, but the year after.* » STE.B.1.3/4. Lettre de Marie-Thérèse Maurette à Arthur et Ruth Sweetser, 6 avril 1945, 2 p.
88. « *I have now a definite idea that I shall be asked to take the direction of the organisation of a center for orphan children in France. They want it to be also an experimental center for new education and teaching. I have not been formally asked yet…* » *Ibid.*
89. *Ibid.*

français « n'est pas un succès », sinon, elle pense s'occuper de ses six petits-enfants et écrire de la littérature pour la jeunesse.

Dans le contexte de l'École, le « communisme » de Maurette n'est tout d'abord pas pris au sérieux. Pire, incompris, il est nié avant d'être en quelque sorte excusé par sa « faiblesse ». Son adhésion est perçue par ses collègues et proches comme un acte irrationnel, irresponsable et incompréhensible, à la limite de la folie. Être communiste est si étrange pour les Sweetser qu'ils traduisent ce revirement idéologique en termes de nations et de nationalismes : pour eux, la guerre aurait fait de Maurette une nationaliste. Dans un premier temps, Maurette elle-même se décrit comme devenant nationaliste. Décrivant sa relation de travail avec le directeur de l'École, dégradée depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, elle dit supporter de moins en moins la mentalité de l'Écolint dominée alors par la « neutralité suisse » :

> « *We don't hit it off as we used to. He becomes more and more reactionary, Swiss neutralist, rigid disciplinarian and the majority of Swiss families who send their children to our school would approve of him if asked. If there is no change in "clientele", I am afraid the school will be no place for me, as I am becoming more and more "left"; I want to sink my teeth into Capital with a vengeance, nowadays! And I have no respect for Swiss neutrality*[90]. »

Le registre des nationalités lui permet de faire l'amalgame entre une partie de la clientèle (les familles suisses), une certaine posture pédagogique (la discipline) et une position politique (la neutralité). De la même manière, ses amis associent la France au communisme et c'est ainsi que la prise de position communiste est perçue comme un nationalisme. Son hagiographe, George Walker, reprend cette assimilation, qui repose sur la réification de l'adhésion au communisme de nombreux intellectuels, comme un trait saillant du « caractère national » français :

> « *She was beginning to believe that the future struggle would not be between nation states, but between the haves and the have-nots of all nations, right across the globe. By 1948 her mind was made up: her responsibility for the school was no longer compatible with her hardening left-wing political views. In common with many French intellectuals, Maurette now believed that Communism was the only rational way forward. It was time to move on*[91]. »

Walker dresse un portrait contradictoire de Maurette dans la biographie qu'il lui consacre : la directrice de l'Écolint y apparaît tour à tour comme une femme unique, une *natural leader*[92], capable de concilier pragmatisme et idéalisme[93],

90. STE.B.1.3/11. Lettre de Marie-Thérèse Maurette à Arthur et Ruth Sweetser, 9 mai 1945, 2 p.
91. WALKER G., *Marie-Thérèse Maurette*, *op. cit.*, p. 71.
92. *Ibid.*, p. 49.
93. *Ibid.*, p. 65-67.

mais aussi manipulatrice[94] et incapable de faire des compromis[95]. Concilier la volonté hagiographique de l'histoire institutionnelle avec les prises de position communistes et donc apparaissant contradictoires avec la mentalité de l'Écolint est une tâche difficile. Gageons que cela contribue à expliquer un portrait qui, s'il reconnaît la figure importante de Marie-Thérèse Maurette dans la fondation et la vie de l'Écolint jusqu'aux années 1950, doit préserver cet « esprit international » encore présent dans les murs de la Grande Boissière et dans les livres d'histoire institutionnelle.

Après plusieurs lettres échangées avec Sweetser entre automne 1947 et printemps 1948, Maurette anticipe qu'ils se retrouveront dans les « camps opposés ». À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, Maurette dit devenir de plus en plus de « gauche[96] ». En mai 1947, quelques mois avant de partir à New York, son propos devient beaucoup plus explicite lors d'un discours à l'Écolint et pose problème aux parents et à Sweetser[97] :

> « On parle ouvertement de la possibilité d'une guerre entre les États-Unis et l'URSS, ou entre les puissances anglo-saxonnes et l'URSS, ou entre quelque chose qu'on appelle le bloc des nations occidentales et l'URSS. Le premier terme varie ; le second reste le même. En réalité, c'est parce qu'on n'ose pas dire une guerre entre le capitalisme et le communisme, entre deux conceptions de l'usage et de la répartition des biens que le travail et l'intelligence des hommes font sortir de la terre[98]. »

Du 7 août 1947 au 17 octobre 1947, Maurette passe un peu plus de deux mois à New York pour aider Sweetser en entreprenant la création de l'Unis, estimant le lui devoir. Elle trouve ensuite un remplaçant pour diriger la nouvelle école à New York : Douglas Deane, qu'elle avait recruté à l'Écolint en 1936[99]. Au retour de Maurette à l'Écolint, les tensions deviennent plus sensibles avec Sweetser, qui déplore que, juste au moment où l'Écolint n'a plus de problèmes matériels, son « esprit international » se fragmente : « *It is perhaps all the more tragic at this particular moment to fear that when the School's material life has been superbly assured for a second twenty years, there should threaten such a split in its spiritual life*[100]. » Jusqu'en 1948, tous les comptes rendus du conseil de l'Association font état de problèmes matériels mais jamais de problèmes d'ordre « spirituel »

94. *Ibid.*, p. 49.
95. *Ibid.*, p. 65.
96. STE.B.1.3/11. Lettre de Marie-Thérèse Maurette à Arthur et Ruth Sweetser, 9 mai 1945, 2 p.
97. *Ibid.*
98. STE.B.1.3/4. Marie-Thérèse Maurette, 1948-1949, Première Assemblée d'information politique, 4 octobre 1948, 5 p.
99. WALKER G., *Marie-Thérèse Maurette. Pioneer of International Education*, Genève, École internationale de Genève, 2009, p. 48.
100. STE.B.1.3/11. Lettre d'Arthur Sweetser à Marie-Thérèse Maurette, New Amsterdam, 22 septembre 1948, 4 p.

entre les fondateurs. Dans une lettre à Sweetser sur les divers problèmes dans la création d'une école internationale à New York, Deane consacre le dernier paragraphe à Maurette : il confie son étonnement devant sa prise de position politique et ne parvient à l'expliquer que par sa faiblesse physique et psychique (la maladie et la mort de son père, sa propre santé) : « *Like you I've been shocked in conversation by certain attitudes but believe it is part related to emotion, fatigue engendering escapism*[101]. »

Pourtant, la conviction politique de Maurette ne semble pas être un « caprice féminin » ou une façon de s'échapper : en août 1948, elle annonce enfin à Sweetser sa démission de l'Écolint à partir de juin 1949. En réponse à sa lettre, elle explique « qu'elle sent qu'elle n'est plus en étroite communion de pensée avec l'esprit de l'École[102] ». Lors de sa dernière entrevue avec Sweetser, au printemps de 1949, elle aurait même déclaré avoir l'intention d'adhérer au Parti communiste français (PCF)[103]. À partir de ce moment, Sweetser commence à se faire du souci pour l'Écolint et à exprimer des doutes concernant Maurette et ses aptitudes à en être la directrice :

> « *All this, of course, was very startling; I had not realized she had gone so far and seen things so much in terms of power. Increasingly it came to me that, if she felt this conflict so irreconcilable and if she was so consecrated to the cause, it could not but have the deepest repercussions on the School and very definitely raise the question if she ought to continue on as its head*[104]. »

Puisque nous n'avons trouvé aucune trace de la directrice de l'Écolint dans les archives du PCF[105], il est probable qu'elle n'a pas adhéré et qu'elle souhaitait par là couper court à la discussion avec Sweetser, selon elle forcément vaine. Maurette a compris qu'ils étaient désormais idéologiquement irréconciliables. Elle finit par démissionner du conseil d'administration de l'Écolint, en décembre 1950[106]. Lorsque Sweetser s'adresse à Maurette sur un ton paternaliste et infantilisant, il la sermonne sur sa conviction communiste réduite à une réaction émotionnelle :

---

101. Archives privées Deane, lettre de Douglas Deane à Arthur Sweetser, 21 juillet 1948, 2 p.
102. FEIG.C.1.1/12. Procès-verbal de la séance du Conseil de direction de l'Association pour l'École internationale de Genève, 18 novembre 1948.
103. Sweetser cite ainsi Maurette : « *I am resigning from the School this spring and returning to France to join the communist party*. » STE.B.1.3/11. Lettre d'Arthur Sweetser au Conseil d'administration de l'Écolint, 6 septembre 1948, 6 p.
104. STE.B.1.3/11. Lettre d'Arthur Sweetser au Conseil d'administration de l'Écolint, 6 septembre 1948, 6 p.
105. Nos collègues ayant accès aux archives du Parti communiste français (organisées par département et région) n'ont pas trouvé Maurette parmi les adhérents au parti résidant à Hendaye et à Neuilly.
106. FEIG.C.1.1/12. Procès-verbal de la séance du Conseil de direction de l'Association pour l'École internationale de Genève, 18 novembre 1948.

> *« The School remains what it always has been; it was founded by people, including yourself, of western tradition and viewpoint; it is staffed by teachers mostly of that viewpoint; its parents and students are of the same tradition; if it is alive today, it is even thanks to that much condemned capitalistic system which made the efforts and the sacrifices, and, may I say, shared the vision necessary to give it its chance. Already you have had difficulties: the graduation address two years ago, the Czecko-Slovak Assembly, the political debates, the uneasiness of certain parents and teachers, and I fear more. Your emotions are far nearer the surface, I believe, than you think, and you are not accustomed either to compromise or to suppression*[107]*. »*

Dans l'après-Seconde Guerre mondiale et dans un monde qui se divise en deux blocs, la tradition de débats politiques devient problématique dans une école où la pédagogie dite active se caractérise par des clubs de débats, des invitations de hauts dignitaires de la SDN, etc. L'incompatibilité entre la prise de position communiste et l'« esprit international » nous apprend quelque chose sur cet esprit d'école et permet de le caractériser idéologiquement comme opposé au communisme.

Comme le note Christian Topalov, c'est après coup que les succès peuvent donner l'apparence de la nécessité. Selon l'historien, interpréter l'émergence de nouvelles spécialités soit comme l'effet des dynamiques internes aux mondes professionnels soit comme des réponses aux « besoins » des classes dominantes présente une double impasse, car « sans interaction entre spécialistes et amateurs, ces "besoins" resteraient informulés ou les offres de solutions viendraient grossir la longue liste d'opinions sans importance[108] ». C'est donc dans le couple spécialiste-amateur qu'il trouve la raison d'être d'institutions issues de la réforme, concevant les aspects cognitifs et pratiques comme indissociables.

La fondation de l'Unis présente un cas de concurrence entre deux principes de légitimation : le titre et le poste[109]. Disposant des titres qui attestent de compétences en matière d'éducation, les spécialistes de l'éducation sont à la recherche de postes et d'expériences nouvelles. À l'inverse, les compétences des fonctionnaires sont garanties non par des titres mais par l'occupation des postes à l'ONU. C'est en vertu de son appartenance à l'ONU que Sweetser est perçu comme plus légitime que les spécialistes de l'éducation en matière de pédagogie. Grâce à lui, Maurette et Deane se transmuent en spécialistes de l'international

107. STE.B.1.3/11. Lettre d'Arthur Sweetser à Marie-Thérèse Maurette, New Amsterdam, 22 septembre 1948, 4 p.
108. TOPALOV C., *op. cit.*, p. 422.
109. BOLTANSKI L. et BOURDIEU P., « Le titre et le poste. Rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 2, 1975, p. 95-107.

comme par un acte de magie sociale. Les spécialistes de l'international se distinguent des éducateurs non seulement par la pluralité de leurs compétences, mais aussi par la signification sociale qu'ils donnent au projet et par la manière de faire qui sont ici objets de concurrence. L'opposition entre théorie et pratique en sous-tend une série d'autres (scientifique/personnel, université/expérience pratique, expérimental/permanent, etc.) et devient une arme dans des luttes symboliques[110]. Alors que les éducateurs s'intéressent aux fonctionnaires dans la mesure où leur nombre permet de postuler le « besoin » d'une école spéciale, les fonctionnaires mettent en avant les parents comme condition *sine qua non* de la réalisation du projet. Ainsi porté par les parents sur le papier, leur projet sera retenu par le Secrétariat alors que ceux des éducateurs seront écartés. Quant aux parents réels – fonctionnaires recrutés ayant des enfants d'âge scolaire – rien ne permet de supposer qu'ils s'intéressent à une école internationale, encore moins à une « éducation internationale » ou à un « enseignement international » – expressions en vogue dans les milieux de la réforme du début du XXe siècle, congrès pour la paix, revues pédagogiques, Bureau international d'éducation (BIE) et autre[111]. Par ailleurs, les fonctionnaires internationaux à l'époque sont plus proches d'un agrégat que d'un groupe professionnel et ne partagent que leur appartenance à l'ONU. Leur statut juridique même est tout juste en train d'être codifié.

Ce ne sont donc pas les fonctionnaires en tant que groupe déjà constitué qui créent une école pour leurs enfants comme le veut le mythe des origines[112]. À l'inverse, une « école des Nations unies » est la cause autour de laquelle se mobilisent les hauts fonctionnaires, qui s'articule à d'autres revendications statutaires, celles de postes permanents et de la possibilité d'une carrière internationale[113]. Par leur adhésion à la cause, les « parents » dotent le projet des fonctionnaires d'une légitimité sociale. Si cette légitimité est toute symbolique, ils représentent ce que Topalov appellerait les amateurs – une ressource décisive témoignant de l'utilité sociale du projet.

110. Sapiro G., « Défense et illustration de "l'honnête homme" », art. cité.
111. Haenggeli-Jenni B., *op. cit.* ; Droux J. et R. Hofstetter, art. cité ; Matasci D., *op. cit.*
112. UNIS, *United Nations International School: About UNIS History*, [http://www.unis.org] (consulté le 27 juillet 2020).
113. David M., *op. cit.*

Conclusion de la deuxième partie

Retracer la genèse sociale d'une éducation dite internationale permet de déconstruire le mythe des parents-fondateurs. À Genève, en 1924, la thèse du besoin sert à justifier la création d'une école spéciale pour enfants de fonctionnaires internationaux alors que d'autres options pédagogiques existent. Étudier les trajectoires a fait apparaître la création de l'Écolint et de l'Unis comme un travail de construction sociale des identités. Leur prise de conscience en tant que groupe social spécifique les a inclinés à chercher à préserver, par une transmission institutionnalisée, le prestige associé à leurs postes de fonctionnaires internationaux. Le dépouillement de plusieurs fonds d'archives publiques et privées a permis d'articuler le rapport entre la fabrication d'un « besoin » et le transfert culturel.

À partir de 1945, le mythe fondateur de l'Écolint est réactualisé dans un débat autour du « besoin » d'une école spéciale par certains de ces hauts fonctionnaires réunis désormais au siège des Nations unies à New York. Grâce à leur expérience genevoise dans le domaine, ils s'imposent comme spécialistes de l'éducation internationale et se voient confier la réalisation du projet d'une nouvelle école des Nations unies. Paradoxalement, les fonctionnaires internationaux (spécialistes de l'international si l'on veut) apparaissent comme plus légitimes que tous les spécialistes de l'éducation pour fonder l'Unis, ce qui implique de trouver des locaux, de recruter des professeurs, d'élaborer un programme. Ainsi l'identité internationale prime sur les savoirs pédagogiques. L'approche de sociologie historique comparée montre que transférer un modèle pédagogique d'un pays à un autre comporte un processus de spécialisation dans ce qui devient par là même l'« éducation internationale » et qui va jusqu'à la création en 1968 d'un diplôme privé, le baccalauréat international.

Dans un contexte de « démocratisation » des systèmes d'enseignement nationaux, cette spécialisation par le transfert est l'un des indices de l'émergence d'une internationale élitiste. C'est seulement après la Seconde Guerre mondiale que se multiplient les écoles à vocation internationale et que celles-ci se dotent d'instances spécifiques de consécration. Liées aux *institutions* du pouvoir international garantes d'un nouvel ordre politique, de nouvelles écoles privées s'autodésignent comme « internationales » à l'instar de l'École internationale des Nations unies à New York[1]. Après la fondation de l'Unis, les écoles à vocation

1. D'autres écoles, privées ou publiques, vont par la suite s'approprier cette désignation.

internationale se multiplient à la faveur des accords du GATT de 1947 – en libéralisant les échanges économiques, ceux-ci produisent un nombre croissant d'expatriés, qui sont aussi l'instrument de cette libéralisation. L'Organisation du traité de l'Atlantique nord (OTAN) est à l'origine de la première tentative de mettre sur pied une école internationale à Paris en 1951 : l'école du commandement interallié en Europe (organisation militaire de l'OTAN) appelé l'École du SHAPE (Supreme Headquarters Allied Powers Europe) et réservée aux enfants du personnel de l'OTAN. La même année, une association des écoles internationales, International Schools' Association (ISA) voit le jour. Sept écoles se regroupent alors avec la perspective de créer un diplôme commun afin de faciliter, pour leurs élèves, l'accès aux universités dans les pays d'origine : les écoles internationales de Genève, de New York, de Téhéran (Irazmin), de Beyrouth (National College), celle du pays de Galles (Atlantic College), de Montevideo (British School Montevideo) et le Lycée international de Saint-Germain-en-Laye en région parisienne. En 1965, lorsque Robert Leach recense les écoles qu'il estime liées aux expatriés ou à une organisation internationale, il en dénombre près de 400[2]. Ces écoles, qu'elles soient dans le réseau BI ou non, partagent le même contexte de création et les mêmes idéaux inspirés par les doctrines fondatrices de l'ONU.

Officiellement consacrée à la gouvernance du monde pour la paix, la création de l'ONU s'appuie, selon Marc Mazower, sur une conception victorienne de la « communauté internationale » (*Commonwealth of Nations*), qui a sous-tendu l'expansion de l'Empire britannique, et va jusqu'à la reconnaissance d'une « civilisation internationale » fondée sur les normes et valeurs européennes et surtout britanniques. Ses idéologues, comme Alfred Zimmern, professeur de relations internationales à l'université de Galles en Angleterre, ou Jan Smuts, gouverneur de l'Afrique du Sud, théorisent le développement de ces institutions dominées par les Européens par analogie avec la suprématie de la civilisation athénienne. Le premier considère ainsi que c'est désormais aux États-Unis qu'incombe la tâche d'établir la Charte de l'ONU en une constitution pour toute l'Humanité « comme les lois d'Athènes étaient faites pour les Athéniens[3] ». L'analogie avec le modèle élitiste athénien conduit Zimmern, à partir de l'éducation perçue comme processus de transformation spirituelle, à concevoir la formation des élites dans cet « esprit international » wilsonien comme le meilleur espoir pour un « monde libre », à savoir un « troisième Empire britannique[4] » dont les relations avec la puissance émergente des États-Unis seraient renforcées. Londres n'y serait plus la nouvelle Athènes et la dimension impériale serait transférée à New York, le cœur de l'Empire culturel mondial étant désormais, selon lui, aux États-Unis.

2. LEACH R.J., *International Schools and their Role in the Field of International Education*, Oxford, Pergamon Press, 1969, p. 152.
3. MAZOWER M., *op. cit.*, p. 96.
4. *Ibid.*

Enfin, l'Unis et sa devise, « *a better world* », l'Écolint et l'affirmation toujours renouvelée de sa vocation internationale, réactualisent, dans le domaine de l'activité pédagogique, des catégories de pensée (international/national) politisées au moment de la fondation de l'Écolint et qui ont été au fondement de la SDN puis de l'ONU[5]. Le sens particulier du qualitatif international, comme confortant le national tout en le transcendant, par la codification des règles et normes morales d'allégeance à une organisation supranationale, est corrélé à l'émergence des fonctionnaires internationaux recrutés à la SDN comme *Stand* ou « groupe de statut » qui se fait par leur volonté de transmettre cette mentalité internationale qu'ils ressentent désormais, selon le mot de Dupuy, « du dedans ».

5. On peut retracer avec Langrod leurs origines aux unions internationales du début du XIXe siècle, voir Langrod G., *La fonction publique internationale*, *op. cit.*, p. 36.

Troisième partie

LE CHAMP GLOBAL DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE

Depuis les années 1960, les systèmes d'enseignement nationaux connaissent une forte croissance d'effectifs, un recrutement élargi dans l'enseignement secondaire et un allongement des études. Apparue dès le début du XXe siècle, la notion de « démocratisation des études » comporte une forte charge idéologique et fait l'objet de débats qui atteignent leur apogée dans les années 1960. Les tenants de la « démocratisation » sont partisans du principe de l'« égalité des chances » alors que ses détracteurs défendent une vision élitiste de la culture générale. L'enjeu réside dans l'accès des classes populaires aux études supérieures, privilège qui risque de transformer l'ordre social établi[1]. La création d'un diplôme privé d'accès aux universités à l'échelle mondiale en 1968 s'inscrit dans ces débats en prenant le parti d'une vision élitiste. À partir des critiques de leurs systèmes d'enseignement nationaux respectifs, une internationale de réformateurs se constitue pour créer un nouveau diplôme et un programme d'études à vocation internationale : le baccalauréat international (BI). Un tel diplôme, rêvé par Adolphe Ferrière dès la création de l'Écolint, a pour ambition de favoriser le retour des enfants de fonctionnaires internationaux à leur pays d'origine et de répondre ainsi à ce que certains appellent un « problème social ». Cela ne va pas de soi de régler par ses propres moyens un problème de cette ampleur. Le statut social de ces réformateurs et leur proximité aux champs de pouvoir dans leurs pays respectifs sont certes des conditions nécessaires à la réalisation de leur « vison ». Après la création du diplôme et du programme d'enseignement, tâche traditionnellement dévolue aux États modernes, les réformateurs doivent encore le faire reconnaître par les autorités étatiques et par les universités, sans quoi le BI se révélerait inutile.

S'il n'existe pas d'instance centrale légiférant en matière d'éducation internationale, une multitude d'institutions sont chargées de l'accréditation des écoles à vocation internationale. Elles peuvent être gouvernementales, comme l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger ou l'AEFE (1990)[2], ou non

1. Castel R. et J.-C. Passeron (dir.), *op. cit.*, p. 9.
2. L'AEFE est un établissement public national placé sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères et européennes. Son « objectif est de servir et promouvoir un réseau scolaire unique au monde constitué de 470 établissements implantés dans 130 pays ». [http://www.aefe.fr/] (consulté le 27 juillet 2020)

gouvernementales, comme la Middle States Association of Colleges and Schools états-unienne ou la MSA (1887), le European Council of International Schools ou l'ECIS (1970) et le Council of International Schools ou le CIS (2003)[3] ou le Council of British International Schools (1981). Certaines autres ONG sont spécialisées dans l'échange d'informations (conférences, publications) et le recrutement des enseignants, notamment l'International School Services (1955)[4], le European Council of International Schools (1965) et les Search Associates (1990). Toutes ces institutions contribuent à définir et à délimiter un champ global de l'éducation internationale. Cette définition fait l'objet de luttes de concurrence dans cet espace qu'on peut définir comme constitué d'une multitude de réseaux. L'Organisation du baccalauréat international (1968) se distingue de ces institutions par le fait qu'elle ne se spécialise pas dans l'accréditation : elle contribue à l'offre et à la circulation de programmes d'enseignement à vocation internationale et à la production de la croyance en leur valeur. Comme on l'a vu au chapitre I, elle s'est entourée de tout un espace de production de savoir sur le baccalauréat international. Sous ce rapport, elle s'apparente plus à la University of Cambridge International Examination britannique (1858)[5] et au College Board Education états-unien (1900) qui produisent eux aussi des programmes d'enseignement à vocation internationale sans être sous la tutelle d'un État comme l'AEFE.

Nous verrons de quelle manière la création du BI ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur a informé l'espace grandissant des écoles à vocation internationale. Aujourd'hui, cet espace inclut environ 5000 *IB schools,* toutes membres de l'Organisation du baccalauréat international (OBI). Elles proposent à leurs élèves de présenter le BI, sous forme de diplôme ou de certificat, parfois en parallèle à d'autres diplômes, nationaux ou à vocation internationale. Si ces écoles secondaires ont des caractéristiques sociales différentes, qui varient selon leur pays d'accueil, elles suivent toutes le même programme d'enseignement et notent leurs élèves selon les mêmes critères, dictés par l'OBI. Créée en 1968 pour mettre en place le programme du baccalauréat international, l'OBI se donne pour mission de « créer un monde meilleur à travers l'éducation » et entend promouvoir une « conscience internationale » et un « esprit mondial ». Dans leurs discours, ses promoteurs mettent en avant la nécessité d'une inculcation « du dedans » de ce qu'ils nomment l'*international mindedness*. Pour eux ce qui compte est un environnement et une manière de penser internationale, « comme l'air qu'on respire », davantage que ne le prescrivent les programmes

3. Depuis 2003, c'est le CIS qui assure le « service d'accréditation » de l'ECIS.
4. Arthur Sweetser, l'un des fondateurs de l'EIG et à l'époque directeur de la Section d'information à la Société des Nations, avait par la suite non seulement lancé la fondation de l'UNIS mais aussi celle de l'ISS, à Princeton (NJ).
5. L'organisation britannique produit un nombre d'examens à tous les niveaux : *l'International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) pour les élèves de 14 à 16 ans et l'*International AS and A levels* pour les 16 à 19 ans.

nationaux par leurs manuels. C'est pourquoi, inspirés de pédagogies nouvelles et des fondateurs de l'Écolint, les concepteurs du plan d'études du BI ont affirmé leur différence par rapport aux écoles nationales par une prépondérance de la manière d'apprendre sur les contenus enseignés. Aussi vaut-il mieux d'après eux savoir penser historiquement qu'apprendre des faits historiques aussitôt oubliés. L'activité principale de l'OBI est bien la composition des programmes scolaires, depuis la conception du plan d'études (matières obligatoires et optionnelles, leur nombre, etc.) à la sélection du contenu en passant par les procédures et critères d'évaluation. Pour unifier l'espace des *IB schools*, le BI impose les mêmes programmes et examens à tous les candidats, selon leurs choix de matières, quels que soient l'école et le pays dans lesquels ils étudient. Dans leur opposition récurrente aux systèmes d'enseignement nationaux, les promoteurs de l'OBI affirmaient vouloir créer une « conscience internationale » : utilisent-ils dès lors d'autres catégories de pensée et méthodes d'apprentissage que ceux qui souhaitent former des citoyens nationaux ?

Dans la création des identités nationales datant de l'époque des nationalismes européens et de la construction des nations modernes, l'histoire et la littérature sont toujours au cœur des luttes pour l'imposition d'une vision du monde social. Il suffit de penser au surnom des instituteurs de la IIIe République, les « hussards de la République », pour rappeler la place de l'École par ses programmes dans la formation de l'« inconscient culturel[6] ». Étant donné que l'OBI promeut une « conscience internationale » et un « esprit mondial », nous faisons le pari que c'est par l'étude de la « littérature mondiale » et de l'« histoire mondiale » que nous pouvons objectiver ceux-là en les étudiant empiriquement. N'étant pas des matières à part entière, ces deux thématiques occupent une place excentrée dans le programme du BI, comparable à plusieurs égards à celle de la philosophie dans le programme français[7]. Ne pouvant être étudiées qu'au plus haut niveau, elles sont elles aussi réservées à un public spécifique d'élèves. Si elles ne conditionnent pas l'obtention du baccalauréat international, elles lui sont analogues par leur fonction de couronnement. Il est pertinent d'étudier ces deux thématiques pour faire émerger ce que cette organisation entend par un « esprit international ». Comme l'« inconscient d'école » théorisé par Bourdieu pour décrire « ce qui est en commun à tous les produits du même système scolaire[8] », nous étudierons la forme spécifique des programmes de littérature et d'histoire pour décrire la structure cognitive commune aux produits de l'espace du baccalauréat international.

6. Bourdieu définit l'inconscient culturel comme le système de schèmes de perception, de pensée et d'action commun à l'ensemble des membres d'une société donnée qui est au principe de la construction sociale de la réalité. BOURDIEU P., « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 135, 2000, p. 3-5.
7. FABIANI J.-L., *Les philosophes de la République*, Paris, Éditions de Minuit, 1988, p. 50.
8. BOURDIEU P., « L'inconscient d'école », art. cité, p. 4.

En premier lieu, nous étudions en quoi le regroupement, entre le milieu des années 1950 et 1968, de réformateurs de différents pays autour du projet du baccalauréat international traduit des idéaux pédagogiques élitistes dans la forme même du plan d'études (cursus, choix des matières, etc.) et des procédures d'examens (chapitre VI). Ensuite, nous examinons la structuration contemporaine de l'espace au moyen d'une analyse géométrique des données, fondée sur les caractéristiques des candidats au baccalauréat international. Si l'OBI revendique pouvoir enseigner dans plus de soixante langues et dispose d'un canon de « littérature mondiale », il conviendra d'en interroger les conditions de possibilité à la vue du défi que représente le monopole de l'anglais dans ce qu'Abram de Swaan a appelé le « système mondial des langues[9] ». Enfin, s'il est important de pouvoir décrire les relations objectives entre ces écoles, les entretiens avec les enseignants de l'Écolint et de l'Unis (chapitre VIII) ainsi que l'analyse des programmes de littérature et d'histoire « mondiale » permettent de mieux comprendre ce que l'OBI met derrière l'« esprit international » qu'il dit transmettre à ses lycéens ainsi que la marge de liberté dont disposent les professeurs dans la pratique (chapitre IX).

9. SWAAN A. DE, *Words of the World. The Global Language System*, Cambridge, Polity Press, 2001.

Chapitre VI

UNE INTERNATIONALE DE RÉFORMATEURS NATIONAUX

La période allant de 1970 à nos jours se caractérise par des luttes pour faire reconnaître le diplôme du baccalauréat international auprès de gouvernements ainsi que sur le marché mondial de l'enseignement supérieur. S'est opéré tout un travail de construction de la valeur du nouveau diplôme sur ce marché : identifier les écoles susceptibles d'avoir des élèves qui pourraient le choisir, « convaincre » les parents de sa valeur et les universités de le reconnaître. Si le BI ne dépend financièrement d'aucun État-nation singulier, sa genèse et sa structure dépendent de la reconnaissance du diplôme par leurs institutions ou ministères. Les mutations de l'International Schools' Association (ISA), qui réunit une dizaine d'écoles à sa création, aboutissent à la fondation d'une organisation non gouvernementale de droit privé suisse, l'Office du baccalauréat international en 1968. Siégeant dans le quartier des Nations à Genève, cette dernière prend la relève de l'ISA, à l'instar des associations pédagogiques de la fin XIXe-début XXe siècle[1], tout en élargissant sa mission : « créer un monde meilleur à travers l'éducation ».

Après la Seconde Guerre mondiale, s'il existe des écoles dites européennes qui délivrent un baccalauréat européen[2], ces réformateurs, en les prenant pour modèle, sont les seuls à discuter le projet d'un diplôme à vocation internationale, compris dans le sens des Nations unies et non plus comme interétatiques. Le projet du BI, qui développe la notion d'« éducation internationale », est patronné par l'Unesco en s'inscrivant dans son objectif d'harmoniser les systèmes nationaux afin de favoriser la circulation d'étudiants dans le monde mais sans théoriser une approche pédagogique internationale. Jusqu'à ce projet, toutes les tentatives de création d'un diplôme, d'un programme d'études ou d'une éducation à vocation internationale ont échoué[3]. La mise en place de ce

1. HOFSTETTER R. et B. SCHNEUWLY, « The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences », *Paedagogica Historica*, vol. XL, nº 5/6, 2004, p. 579.
2. MEYER J., R. COHEN et G. GUÉRON, *op. cit.*
3. FUCHS E., « The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s », *Paedagogica Historica*, vol. XLIII, nº 2, 2007, p. 199-209.

projet de grande ampleur a besoin de plus qu'un groupe d'individus mobilisés : le cas du BI permet de mettre en évidence que ce processus nécessite un fort capital social, des institutions qui le soutiennent et des circonstances favorables. Contrairement à la période de l'entre-deux-guerres, le contexte est alors propice, avec la décolonisation et la volonté de l'Unesco d'harmoniser les diplômes nationaux.

Pour les États, le contrôle de l'accès à l'enseignement supérieur étant un enjeu capital, les résistances à la reconnaissance du BI sont nombreuses et dépendent de l'organisation des systèmes d'enseignement, plus ou moins centralisés. Le projet du BI réunit des individus qui ont des prétentions dans le domaine de l'éducation mais n'en sont pas toujours des spécialistes. Ainsi s'il se trouve parmi eux des professeurs du secondaire, des militaires, des dirigeants, les professeurs d'université sont peu nombreux[4]. Ce que nous considérons comme une sous-représentation de cette catégorie apparaît étrange dans le contexte de la création d'un diplôme ouvrant l'accès aux études supérieures. Allant à l'encontre des tendances des États à renforcer le caractère national de leur enseignement dans le contexte d'après-guerre puis de « démocratisation » de l'enseignement, les réformateurs de l'ISA puis de l'OBI parviennent à faire aboutir leur projet fondé sur l'idée d'une éducation internationale. Dans la perspective de tenir ensemble dans l'analyse les conditions de production, les producteurs et le produit, nous étudions ici la genèse sociale du BI, qui apparaît alors comme un espace de reconversion de capitaux, afin de comprendre les raisons de sa réussite. Analyser les trajectoires et ressources investies par les agents, selon une approche prosopographique, permet d'appréhender le processus de constitution d'une économie de biens symboliques.

L'hypothèse est qu'on peut approcher un ensemble d'institutions en examinant les trajectoires des individus qui les créent, les transforment et les quittent car ce que les agents font dans l'espace n'est pas sans effet sur ses propriétés[5]. Un grand nombre d'individus participent d'une manière ou d'une autre à l'élaboration du baccalauréat international. Nous avons approfondi les trajectoires de certains plutôt que d'autres en fonction de leur position au sein de l'OBI, de la place qu'ils occupent dans le seul témoignage historique de la création du BI – *Schools Across Frontiers* de A. D. C. Peterson, premier directeur général de l'OBI –, et enfin des sources existantes pour reconstituer les trajectoires des agents. Ce chapitre se fonde sur les archives, les ouvrages écrits par les auteurs, les dictionnaires biographiques et le témoignage historique de Peterson, que nous utilisons comme une source. Limiter l'étude au récit de Peterson inciterait à considérer le travail de construction de la valeur du BI comme un simple

4. Sur le rôle des professeurs dans les réformes en France. DAMAMME D., « Laboratoires de la réforme pédagogique », *in* DAMAMME D., B. GOBILLE et F. MATONTI (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2008, p. 245-258.

5. TOPALOV C., *op. cit.*, p. 358.

échange d'arguments, et donc à sous-estimer sa dimension matérielle. Les trajectoires des agents – les individus et les institutions qui ont contribué à créer le BI – sont des sources d'information clefs pour contextualiser cette construction et objectiver ainsi sa condition sociale de possibilité.

ÉMERGENCE D'UN RÉSEAU D'INDIVIDUS ET D'INSTITUTIONS PÉDAGOGIQUES

Sous la direction de l'Association des écoles internationales se réunit dans des conférences un ensemble d'agents disparates se revendiquant « pédagogues internationaux » (*international educationalists*) : enseignants des écoles internationales, professeurs d'université ou directeurs académiques, fonctionnaires internationaux, diplomates, *lords* et hommes politiques. Ces réunions se font dans des lieux de pouvoir international consacrés à la recherche académique et à l'éducation, l'Unesco et le BIE, aussi bien que dans les écoles et les institutions académiques ou étatiques dédiées à la recherche pédagogique : le Centre international d'études pédagogiques à Paris (CIEP) et l'Oxford University Department of Education ou encore le Centre européen de recherche nucléaire (CERN). En répertoriant les conférences et leurs participants de 1951 à 1968, on voit se former un réseau d'individus qui crée une série de nouvelles institutions.

L'objectif de l'International Schools Association est d'abord de « donner, à titre consultatif, des conseils aux écoles internationales et, le cas échéant, à toutes autres écoles » et ensuite « de permettre la création dans le monde entier d'une chaîne d'écoles internationales[6] ». L'association se spécialise donc dans le conseil en matière d'éducation aussi bien sur le plan pédagogique qu'administratif. Puisqu'elle souhaite encourager la création des écoles à vocation internationale par des « dons en espèces ou autres », l'ISA se donne pour but d'établir des « normes communes à toutes les écoles internationales » en matière de programmes d'études et de diplômes, et de « représenter » celles-ci auprès des organisations intergouvernementales et non gouvernementales. Elle soutient les projets et institutions « exclusivement pédagogiques » sous réserve « qu'aucune part des revenus nets de ces écoles, organismes, projets, institutions et autres organisations ne profite à un actionnaire privé ou à un particulier quelconque[7] ». Cette inscription de la notion de désintéressement dans ses statuts réaffirme la distinction initiale que fait Dupuy lors de la fondation de l'Écolint entre l'internationalisme « du dedans » et celui « du dehors » qui recoupe partiellement l'antinomie entre une école non profitable et une école privée traditionnelle où le « père fondateur » fait office d'actionnaire (schéma, p. 125).

6. En cela, l'ISA incarne la vision d'Arthur Sweetser, défendue par Marie-Thérèse Maurette et Douglas Deane dans les luttes autour de la création d'une école des Nations unies des années 1940.
7. Citation issue des Statuts de l'Association des Écoles internationales, s. d. [1951], GUÉRON G., R. COHEN et J. MEYER, *Éducation sans frontières. École européenne – Écoles internationales*, Paris, Presses universitaires de France, 1967, p. 178-179.

À partir de 1962, l'association est financée par l'Unesco pour développer des programmes d'enseignement primaire, domaine sur lequel elle se focalise. Contrairement au BIE et à l'IICI auxquels elle succède, l'Unesco n'inclut pas l'« éducation internationale » dans ses prescriptions mais la confie à l'ISA. Cette externalisation est une modalité d'action de l'Unesco, qui soutient des institutions œuvrant vers le même but par différents moyens (conventions, recommandations, appels, missions de conseils d'experts, réunions, conférences, stages, séminaires, subventions)[8]. L'Unesco collabore ainsi avec les organisations non gouvernementales et les institutions privées, comme dans le cas de l'ISA où elle encourage des actions extérieures dans le domaine de l'éducation internationale.

L'ISA, par sa mission internationaliste, s'inscrit dans un processus de déconstruction des monopoles étatiques des systèmes d'enseignement modernes puisqu'elle se situe en dehors des États et à l'échelle d'une élite. Les promoteurs d'un diplôme commun aux écoles internationales souhaitent expérimenter des réformes présentées comme internationalistes à l'échelle d'une élite afin de les généraliser aux systèmes d'enseignement nationaux. Ils avancent petit à petit, avec le soutien de la commission française de l'Unesco, de l'Institute of Education de l'université de Londres, et de l'American Federation of Learned Societies, se réunissant régulièrement dans des lieux de pouvoir. Leurs conférences ont lieu en France, à la maison de l'Unesco à Paris et au CIEP de Sèvres. Trois sont organisées par l'ISA : une première en août 1962 sur l'enseignement des sciences sociales dans les écoles internationales et la création d'un « baccalauréat des écoles internationales » avec l'histoire comme matière pilote ; une deuxième en avril 1963 sur le thème de la compréhension internationale[9] où est affirmée la nécessité de recherches sur les *curricula* en présence de représentants de gouvernements de six pays[10] ; et une troisième en juillet 1963 sur l'enseignement des langues vivantes.

Les thématiques traitées par l'ISA dans ces conférences sont les mêmes que celles qui ont préoccupé le BIE et l'Institut international de coopération intellectuelle (IICI) dans l'entre-deux-guerres[11]. Toutefois elles ne sont pas envisagées sur le même mode : les discussions de l'ISA sont orientées vers la pratique alors que celles des États le sont vers une volonté de normalisation qui a eu peu d'effets sur la pratique. Dans le cadre de l'ISA, la réflexion sur ces questions est

8. MAUREL C., *L'Unesco de 1945 à 1974*, thèse de doctorat, université Panthéon-Sorbonne, Paris, France, 2006.
9. Ce thème est au cœur des débats des années 1920. RENOLIET J.-J., *op. cit.*, p. 304 ; LAQUA D., « Internationalisme ou affirmation de la nation ? La coopération intellectuelle transnationale dans l'entre-deux-guerres », *Critique internationale*, n° 52, n° 3, 1er juin 2011, p. 51-67.
10. Archives de l'Unesco, ED/102. Unesco, Seconde conférence d'écoles internationales et d'écoles à esprit international. Rapport Final, Paris 1951, [http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126045fb.pdf].
11. ROSSELLÓ P., *Les précurseurs du Bureau international d'éducation*, *op. cit.*, p. 245-252.

orientée vers un enseignement à vocation internationale, enjeu immédiat dans la salle de classe et vers l'affirmation d'une identité internationale des écoles. Au BIE et à l'IICI, les discussions sur la « compréhension internationale » se font à partir d'enquêtes et d'une réflexion sur les programmes et manuels scolaires, l'histoire comme discipline pilote et les langues vivantes. Ces institutions étaient chargées de la centralisation, l'échange et la circulation d'informations entre États nationaux.

Les thématiques communes à l'ISA, au BIE et à l'IICI ne sont pas traitées par les mêmes agents. Au BIE et à l'IICI, les États sont représentés par leurs ministres de l'éducation ou équivalents avec la participation d'une multitude d'autres acteurs pédagogiques (associations et fédérations internationales, réseaux d'experts, etc.)[12]. À l'inverse, l'ISA est animée par des individus et des institutions non gouvernementales, même si des représentants des États peuvent être présents à titre personnel.

En 1964, le projet devient plus concret, les représentants des écoles européennes et des écoles de l'ISA se réunissent avec ceux de l'OTAN pour discuter des « intérêts communs » à un symposium sur l'éducation internationale. Organisé sous les auspices de la section française de l'Association des enseignants européens, il accueille au CIEP à Paris deux institutions britanniques : le département d'éducation d'Oxford, et l'Atlantic College[13]. En attendant le financement des fondations, ils prennent la décision de poursuivre l'élaboration d'un « baccalauréat des écoles internationales ». Cette idée se concrétise à l'assemblée générale annuelle de l'ISA, qui a lieu aussi à Paris en 1964, sous la forme de la création d'un premier cours expérimental d'histoire à l'Écolint.

Financer le projet d'un diplôme privé

Pour financer ses activités d'échange d'informations, l'ISA s'adresse aux fondations philanthropiques états-uniennes et britanniques. Le cas du Twentieth Century Fund (TCF) est révélateur de la façon dont ces fondations orientent les projets qu'elles financent[14]. Fondée en 1919, TCF est une fondation non lucrative, consacrée à la commission de recherches et de publications dans les domaines de l'économie, de « problèmes sociaux », du commerce international. Dans le contexte de la décolonisation, les promoteurs du baccalauréat des écoles internationales visent un public spécifique : les élites des « pays en voie de développement ». C'est sur ce terrain d'assistance au développement

12. Ainsi par exemple, la Commission américaine et l'American council of education avaient été chargés d'une enquête sur les échanges universitaires en Europe en 1928-1929 et ont subventionné ainsi l'IICI en 1928-1929. RENOLIET J.-J., *op. cit.*, p. 245-258.
13. LEACH R. J., *op. cit.*, p. 17.
14. TOURNÈS L., *L'argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*, Paris, Autrement, coll. « Mémoires/Culture », 2010.

que se fonde l'argument de demande de fonds dans le projet soumis au TCF par Desmond Cole-Baker, le directeur de l'Écolint. Dès le départ, le baccalauréat international est un projet de recherche. Un parent d'élève, Martin Meyer, est commandité par le TCF pour étudier les conditions de possibilité d'un programme commun aux écoles dites internationales[15] (encadré 3).

Encadré 3. – Un marché pour le baccalauréat international ?

L'étude de Meyer* a été définie et commanditée par le Conseil d'administration (CA) du Twentieth Century Fund. Il s'agit de faire une étude de marché pour déterminer la situation des écoles qui pourraient être intéressées par le projet. Meyer est présenté comme diplômé de Harvard (1947), auteur, père et ancien membre de différents CA et comités scolaires. L'idée du livre est attribuée à George Henri Martin, journaliste et éditeur à la *Tribune de Genève*, correspondant à Washington D.C., père de deux enfants inscrits à l'Écolint, et membre du CA du TCF en 1964.

Pour réaliser son étude, Meyer visite des écoles, universités, ministères de l'Éducation dans 24 pays : Argentine, Autriche, Belgique, Brésil, Chili, Danemark, Espagne, États-Unis, France, Ghana, Grèce, Guatemala, Israël, Italie, Libéria, Luxembourg, Mexique, Nigeria, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède, Turquie et Uruguay. Il explique qu'il ne visite pas les pays asiatiques parce que leurs universités acceptent les certificats de fin d'études secondaires européens et parce que la plupart d'entre eux interdisent à leurs nationaux de fréquenter les écoles internationales sur leur territoire et enfin parce que la majorité des écoles internationales en Asie ont une population américaine. Il exclut les écoles pour enfants de militaires ou fonctionnaires à l'étranger, expliquant qu'elles gèrent elles-mêmes le transfert de leurs élèves au pays d'origine. Selon Meyer, ce système d'environ 300 écoles militaires scolarise environ 200 000 élèves situés dans les pays non communistes en 1968. Il exclut encore les *proprietary schools* dont il explique qu'elles représentent pour les États-Uniens des classes dominantes le prototype des écoles internationales. Ces écoles privées possédées par un seul individu n'entrent pas non plus dans la définition des écoles internationales adoptée par l'ISA dans ses statuts. Meyer écarte aussi les écoles d'affiliation religieuse, qui ont souvent des liens avec les universités religieuses.

Ce sont les parents envoyés à l'étranger par leurs employeurs – ces expatriés qui s'expatrient selon les « besoins du commerce, de la diplomatie et de la charité » à l'échelle internationale – qui constituent un « problème social » selon Meyer et auxquels la « société » doit une attention particulière**. Quant aux internats, ils ne sont pas considérés par Meyer comme « problèmes sociaux » mais comme choix des familles. La présence ou l'absence des enfants locaux est alors significative comme critère de sélection. Seules les écoles avec peu de locaux intéressent Meyer dans sa volonté de régler ce problème social. Il se focalise donc sur deux types d'écoles, celles financées par les résidents étrangers et celles financées par des États ou des ONG***.

* MEYER M., *op. cit.*, p. 9.
** *Ibid.*, p. 24-25.
*** *Ibid.*, 9.

15. PETERSON A.D.C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 20.

Après son passage à Genève en automne de 1964 où il rencontre Cole-Baker et les professeurs d'histoire Leach et Wallach, le directeur du Twentieth Century Fund, August Heckscher, écrit au premier pour l'informer que le projet de Meyer a été accepté : la collaboration avec l'Écolint pour soutenir la recherche de Meyer et pour développer le BI a reçu un accord de principe. Dans cette lettre, il décrit le projet du baccalauréat international comme une réforme pédagogique majeure. En ses propres termes, cette « *far-reaching educational reform*[16] » nécessite plus qu'un livre pour être mise en pratique.

Les « suggestions » de Heckscher sont précises quant à la réalisation de la recherche et aux modalités de collaboration de Meyer avec l'Écolint. En janvier 1965, le TCF place 5 000 $ sur un compte dans l'attente d'un rapport mensuel de l'Écolint rendant compte des dépenses pour le salaire d'un secrétaire chargé de collaborer avec le projet du BI. Dans le même temps, ils doivent s'accorder sur un budget de trente mois pour développer l'idée et la pratique du BI, l'esquisse finale devant être approuvée par le Conseil d'administration du TCF. De son côté, le TCF aide à constituer un petit comité de coordination pour surmonter toute difficulté de collaboration entre Meyer et l'Écolint. Le Sponsors' Committee se compose de quatre personnes dont Cole-Baker.

En 1965, l'ISES obtient 75 000 $ du Twentieth Century Fund promis un an auparavant par Hecksher. En finançant une étude de marché, le TCF ne fait pas qu'apporter des capitaux au projet mais façonne aussi une certaine vision de l'éducation internationale par l'intermédiaire de Meyer. Celui-ci est plus réaliste que Leach qui conçoit l'école internationale idéale comme dépourvue de domination nationale. Si sa définition est beaucoup plus inclusive, il n'inclut pas pour autant toutes les écoles existantes dans son étude. D'après lui, les lycées français à l'étranger, les écoles établies dans les colonies de l'Empire britannique, celles créées par les entreprises états-uniennes à l'instar de Du Pont peuvent toutes être désignées comme « internationales » et sont des modèles à suivre pour établir une telle école[17]. Selon Meyer, les écoles qui peuvent être désignées comme internationales quelle que soit la définition adoptée sont les suivantes : l'Unis, l'Écolint et les écoles européennes. Il note toutefois qu'une nationalité domine toujours dans ces dernières, les Français pour les écoles européennes.

Une institution dédiée au « baccalauréat des écoles internationales »

L'année 1964 marque la création par l'ISA d'un organisme autonome, le « service d'examens des écoles internationales » – en anglais l'International Schools Examination Syndicate (ISES)[18] –, cette fois-ci consacré au

16. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. Lettre de August Heckscher à Cole-Baker, 8 décembre 1964, p. 2.
17. MEYER M., *op. cit.*, p. 21.
18. En anglais, *syndicate* désigne un groupe d'individus ou d'organisations qui promeut un intérêt commun.

développement d'un programme et d'un examen de fin d'études secondaires. L'ISES emprunte son personnel à l'Atlantic College, à l'université d'Oxford et à l'Unis[19]. Ce nouvel organisme hérite de ceux qui sont déjà impliqués dans l'ISA, membres de l'Écolint et de l'université de Genève. L'ISES organise des conférences de travail où se réunissent au cours des années 1965-1967 des « comités internationaux » constitués par matière ou groupe de matières (biologie, chimie, langues classiques, géographie, histoire, langues modernes, mathématiques, philosophie, physique, économie, beaux-arts, sciences, anthropologie). Sur un total de 170 participants, deux tiers appartenaient à l'enseignement secondaire (n = 101) et les autres à l'enseignement supérieur, aux gouvernements et aux organisations internationales pris ensemble (n = 69)[20].

Encadré 4. – Membres du Conseil du Service d'examens des écoles internationales (ISES) en 1967

D. Cole (britannique), directeur de l'Unis.

J. D. Cole-Baker (britannique), proviseur de l'Écolint.

Sir W. Hayter (britannique), directeur (*warden*) de New College à Oxford.

A.D.C. Peterson (britannique), directeur du département d'éducation à l'université d'Oxford.

J. Capelle (français), recteur de l'université de Nancy, anciennement « directeur général de l'organisation et des programmes scolaires ».

E. Hatinguais (française), inspectrice générale et directrice du Centre international d'études pédagogiques à Sèvres.

Dr Fischer-Wollpert (allemand), recteur du Goethe Gymnasium à Francfort.

G. Panchaud (suisse), professeur de sciences de l'éducation à l'université de Lausanne.

J. Goormaghtigh (belge), président-directeur de la Dotation Carnegie à Genève.

N. Andren (suédois), doyen de la Stockholm University for English Speaking Students.

Jean Siotis (grec), professeur à l'Institut universitaire des hautes études internationales.

H.P. Hanson (états-unien), directeur de l'Advanced Placement Program du College Entrance Examinations Board à New York.

Source : ISES, Le baccalauréat international, Genève, Service d'examens des écoles internationales, 1967, p. 33. Nous reproduisons ici la pratique indigène qui consiste à mettre en parenthèses la nationalité des individus suite à leurs noms même si ce n'est pas le cas dans cette source. Pour reconstituer les nationalités des membres du conseil de l'ISES, nous avons consulté l'Annexe du *Memorandum Introducing the ISES. A Unique Organization Created Towards Establishing An Authentic International Orientation in Secondary Education*, 11 p. Si nous les avons consultés dans le cadre d'un fonds non inventorié, il est possible que des doublons de ces documents soient classés, selon l'inventaire actuel, comme « FEIG.G.1.2 Documents relatifs à l'International Schools Examination Syndicate (ISES) et à la mise en place du Baccalauréat international 1965-1967 ».

19. LEACH R.J., *op. cit.*, p. 75.

20. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. ISES, *Le baccalauréat international*, Genève, Service d'examens des écoles internationales, 1967, p. 33.

Après les conférences de 1962 et de 1965, la *ISES Policy Conference* à Sèvres et à la Maison de l'Unesco a pour objet la période expérimentale 1970-1976. Dix pays sont invités ainsi que l'Unesco, la Foundation Ford, le Twentieth Century Fund, la British Education Development Overseas, le CERN, le College Board Entrance Examinations (CEEB), l'OCDE, Oxford & Cambridge Schools Examinations Board, le Conseil de l'Europe, la British Schools Council, les écoles européennes[21]. Ces conférences réunissent des agents d'origine hétérogène liés à trois sphères : l'enseignement « à l'étranger », l'enseignement supérieur et la recherche ainsi que la politique européenne et internationale. Les professeurs du supérieur sont donc moins nombreux à l'instar des participants aux congrès pédagogiques (fin du XIXe-début XXe siècle)[22]. Leach note le caractère fédérateur de cette rencontre :

> « *For the first time in history the Director of College Board Examinations, the Director of the French Baccalaureate, the Director of the Oxford-Cambridge Board and the ex-director of the Swiss Federal Maturité sat down to discuss matters together. A number of Universities were represented: Stockholm, Nancy, Goteborg, Geneva, Oxford, Sofia and Lausanne*[23]. »

Il faut faire attention ici à ne pas prendre le point de vue de Leach pour la réalité[24]. L'ISES, comme l'ISA, parvient à regrouper à ses conférences des dirigeants de premier ordre venant de nombreux pays grâce à ses réseaux d'interconnaissance. Comme dans la distinction de Mauss, cet internationalisme ne peut se passer des États-nations[25] puisque leurs représentants sont conviés dès les débuts de l'élaboration d'un diplôme privé. Pour que le baccalauréat des écoles internationales existe et remplisse sa mission – permette aux élèves d'accéder aux études supérieures dans leurs pays respectifs –, il doit être reconnu par les États. Malgré la présence de représentants des États, qui marquent leur intérêt pour ce projet, sa réalisation rencontre des obstacles. Face à ce diplôme concurrent qu'elles considèrent comme une fragilisation de leur monopole sur les systèmes d'enseignement, certaines nations comme la France expriment alors une résistance.

NÉGOCIATION DE LA RECONNAISSANCE

La réception du projet par les pays

Les réunions et conférences autour d'un « baccalauréat des écoles internationales » servent à faire connaître le projet, à échanger les informations sur différents systèmes éducatifs et à recueillir des réactions et suggestions au projet.

21. LEACH R. J., *op. cit.*, p. 70.
22. HOFSTETTER R. et B. SCHNEUWLY, « The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences », art. cité.
23. LEACH R. J., *op. cit.*, p. 72.
24. Sur les échanges transnationaux entre réformateurs scolaires, voir MATASCI D., *op. cit.*
25. MAUSS M., « La nation et l'internationalisme [1920] », *op. cit.*

L'ISA commandite un délégué pour rencontrer les représentants des systèmes scolaires de différents pays et pour les interroger sur les écoles internationales, le degré d'enseignement secondaire (matières obligatoires), les modalités d'entrée dans l'enseignement supérieur et celles de départ pour séjour d'études à l'étranger. C'est à la conférence de juillet 1965, qui se tient au BIE, que le délégué, T. A. Carter, provenant de l'Atlantic College, expose ses conclusions à partir de ses discussions avec chaque pays contacté[26]. Carter discute avec divers représentants de ministères de l'éducation (inspecteurs généraux, etc.) mais aussi souvent avec des délégués à l'Unesco (par exemple pour l'Arabie saoudite : le député du ministère de l'Éducation et le délégué permanent du pays auprès de l'Unesco). C'est pourquoi il est question de « délégations nationales » dans son rapport à la conférence[27].

Les pays réagissent diversement au projet de créer un baccalauréat des écoles internationales : si certains ne sont pas intéressés, les autres le sont soit pour améliorer leur système soit pour faciliter l'accès aux universités prestigieuses. Le délégué japonais est perçu comme « profondément pas intéressé » car face au manque de places dans l'Université, son pays se préoccupe davantage de sélectionner les étudiants pour l'accès à l'enseignement supérieur. Le Ghana, pays socialiste à l'époque, n'est pas intéressé car les écoles internationales, privées, ne concernent pas l'État : il s'agit de deux écoles britanniques préparant les élèves aux examens britanniques (GCE) et états-uniens. L'Arabie saoudite et la Turquie se disent satisfaites de leur système d'enseignement mais intéressées par la perspective d'un moyen d'entrée dans les universités britanniques. Les anciennes colonies britanniques comme l'Ouganda ou la Somalie cherchent un nouvel examen d'entrée pour leurs propres universités. Parmi les cas particuliers, notons celui du Cameroun où il est explicitement question de former une « élite » bilingue. Diamétralement opposée à celle du Ghana, la position du Cameroun, pays intéressé, s'explique par sa division en deux régions linguistiques comme le note Carter :

> « *M. Eteki Mboumoua was extremely interested in what we are doing because he is in the process of developing an examination for the Cameroons in order to create a bilingual elite. At the moment his country is divided into two linguistic regions taking the baccalauréat and the G.C.E. respectively, neither of which is considered satisfactory for the purpose of training Civil Servants*[28]. »

26. Les pays sont : l'Allemagne, l'Autriche, l'Arabie saoudite, la Belgique, le Cameroun, le Canada, le Danemark, les États-Unis, l'Irlande, la Finlande, la France, la Grande-Bretagne, le Japon, le Malawi, le Nigeria, l'Ouganda, le Pakistan, la Pologne, la République arabe unie, la Somalie, le Soudan, la Turquie.
27. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. CARTER T. A., « Reports on discussions with national delegations », BIE Conference, 10-23 juillet 1965, 16 p. Le délégué belge suggère par exemple d'inclure un enseignement de matières techniques, de religion ou de morale, du néerlandais ainsi que de la « science domestique » pour les filles.
28. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. BIE Conference, s. l., 1965, 16 p.

Enfin, parmi ceux qui soutiennent le projet, certains conditionnent leur adhésion à des exigences précises, d'autres affichent une attitude d'indifférence. Les pays comme la France et le Soudan limitent leur intérêt aux nationaux inscrits dans les écoles internationales. Roger Grandbois, inspecteur général de l'instruction publique française (et délégué par Jean Auba, directeur général de la coopération avec l'étranger à la Coopération africaine), soutient le projet du diplôme privé et souhaite venir aux conférences à condition d'avoir une participation maximale des inspecteurs français dans la construction des programmes et dans les conférences. Il prévoit toutefois la possibilité d'équivalence pour les étrangers. À l'époque, seule la Pologne, avec six écoles bilingues françaises, anglaises et russes, accepte de participer au projet sans y trouver son intérêt propre.

Position de la France : l'enjeu de l'« Afrique ex-française »

En 1965, Gérard Renaud établit des contacts à Paris dans le but de sonder la position de la France par rapport au projet. Lors d'un repas, il rencontre Jean Sirinelli (directeur général des affaires culturelles à l'Éducation nationale), Jean-Pierre Lacour (chargé des Accords culturels internationaux et de la liaison avec l'Unesco, le Conseil de l'Europe, le BIE, etc.) – au lieu de Jean Auba alors absent de Paris – et M. Roggero, collaborateur de Jean-Pierre Dannaud, (directeur général des affaires culturelles et techniques) lui aussi absent. D'après Renaud, il reçoit un « accueil franchement favorable » et leur remet les documents « les plus concrets » sur l'activité de l'ISES : l'avant-projet détaillé de la structure prévue pour l'examen à la suite du colloque de novembre qui s'était tenu à l'Atlantic College ; le programme d'études sociales, celui d'histoire contemporaine élaboré par les professeurs d'Écolint Leach et Wallach ; le programme d'examen de langues modernes. Notons ici la mobilisation du capital social et politique pour accéder aux occupants des positions de pouvoir et faire avancer cet ambitieux projet.

> « Je précise que ces démarches avaient un caractère d'autant moins officiel qu'elles se déroulaient grâce à des relations familiales, l'une du ministère de l'Intérieur, l'autre de la Sorbonne, qui avaient prévu un « repas-rencontre » avec un collaborateur immédiat de M. Pompidou, Premier ministre (sur sa demande, comme il s'agissait de contacts discrets, je me permets de garder son anonymat). Le but était d'obtenir une première impression et surtout des renseignements valables sur les personnes efficaces et bienveillantes dans les trois ministères avec lesquels nous aurons tôt ou tard à être en rapport : Affaires étrangères – Éducation nationale – Coopération avec les pays africains. Je me suis vite aperçu que des informations inopportunes ou inexactes avaient déjà touché certains de ces milieux[29]. »

29. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. RENAUD G., *Rapport confidentiel sur les démarches effectuées pour l'ISES*, janvier 1965, 2 p.

C'est en vue d'une réunion entre le Conseil et le Comité exécutif de l'ISES que Renaud transmet les résultats de cette réunion parisienne dans un rapport confidentiel destiné au secrétaire exécutif. Dans ce rapport, il livre un témoignage sur la réticence de la France par rapport au baccalauréat international. La position française est surtout liée aux considérations sur les relations postcoloniales avec les pays africains dans le domaine des écoles et des universités. Dans les années 1960[30], le baccalauréat français est en « crise » en France – du fait des réformes liées à la « démocratisation » de l'enseignement – mais aussi dans les pays de l'« Afrique ex-française ». Si les autorités perçoivent son « inadaptation » aux pays africains nouvellement indépendants, il n'est pourtant pas question pour la France de perdre son emprise culturelle sur ces pays. Les hauts fonctionnaires que rencontre Renaud précisent que le projet du BI gênerait les autorités françaises plus qu'il ne les aiderait. À la réunion parisienne, il est dit que l'Afrique est un terrain « fortement politisé » et il est suggéré à Renaud de rester en dehors de la politique. Ses interlocuteurs l'avertissent que l'ISES risque d'entrer en concurrence avec la France si ses membres cherchent à établir un contact direct avec les autorités pédagogiques des pays anciennement sous domination française. Les pays « où il n'existe aucune école internationale », sont sensibles. Ils lui assurent que la reconnaissance française du BI leur garantirait indirectement celle des pays de l'« Afrique ex-française ». Renaud note que, si l'ISES admettait au sein du Conseil une « personnalité française » ouverte à la coopération internationale, les démarches pour la reconnaissance française du diplôme seraient facilitées et l'homologation de l'examen serait étudiée avec avis favorable. Ses interlocuteurs remarquent avec finesse l'absence d'un représentant officiel de la France aux réunions de l'ISES, comme le rapporte l'émissaire de l'Écolint :

> « Je précise qu'aucune pression n'a été faite mais on a tout de même relevé que dans une association qui se présente comme internationale avec une section française, il ne se trouve aucun représentant de la France, pays culturellement important et de surcroît voisin immédiat de Genève[31]. »

Cette rencontre informelle, mise en place grâce à des « relations familiales » se déroule dans un cadre amical et policé mais fait tout de même bien comprendre à Renaud les exigences qui conditionnent l'adhésion de la France au projet. Finalement, l'exigence de la France sera respectée en partie puisque M. Le Bihan, directeur des écoles de la Mission laïque française, « représente l'OBI en France et pays associés[32] ». L'ISA se tient aux consignes françaises puisqu'un rapport datant de juillet 1965 – six mois après celui de Renaud – indique que sept pays

30. PROST A., *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points », 1997.
31. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. RENAUD G., rapport déjà cité, p. 1-2.
32. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. *IBO Monthly Bulletin*, vol. II, nº 1, septembre 1979.

africains avaient été contactés, tous anciennes colonies britanniques : le Ghana, le Cameroun, le Malawi, la Somalie, le Soudan, le Nigeria et l'Ouganda. Seul le Cameroun fait exception mais le bilinguisme français-anglais de cette ancienne colonie française explique peut-être pourquoi les réformateurs l'ont intégré. Pour autant, certaines démarches des promoteurs d'un baccalauréat des écoles internationales, en matière de recherche de fonds, peuvent présenter une possible concurrence du point de vue de la France.

Appuis et obstacles à la reconnaissance

Dans un temps exploratoire – auquel Alec Peterson[33] se réfère comme « *the six year experiment* » (1967-1973) –, les promoteurs du BI négocient sa reconnaissance avec différents agents en fonction des modalités d'entrée à l'université, variables selon les pays. Dans les pays qui ont un système scolaire décentralisé – qui sont des pays anglophones (États-Unis, Royaume-Uni, Canada, Australie) à l'exception de la Suisse – la négociation pour la reconnaissance s'est faite au cas par cas auprès des universités et autres institutions d'enseignement supérieur. Le fait que d'abord Harvard et ensuite Princeton soient prêts à offrir aux diplômés du BI une entrée directe en deuxième année a beaucoup contribué à sa valorisation aux États-Unis. De son côté, la College Board Entrance Examinations accepte de faire circuler un mémorandum aux universités états-uniennes leur recommandant la reconnaissance du BI. L'État britannique subventionne annuellement l'ISES et quinze universités britanniques acceptent de reconnaître provisoirement le BI, dont Oxford, Cambridge et l'université de Londres. Au Canada, l'université McGill accepte de participer à l'expérience ; en Suisse, les universités de Genève, Lausanne, Zürich et Saint-Gall ; en Suède, les négociations prennent plus de temps.

Les promoteurs du BI rencontrent des obstacles dans les pays où les systèmes d'enseignement sont centralisés puisqu'ils doivent négocier avec les représentants des États (le ministère de l'Éducation nationale en France ou le Shah en Iran). La résistance ne se focalise pas sur la reconnaissance de la valeur du diplôme pour les « étudiants mobiles » – la France, par exemple, l'avait immédiatement reconnue en 1970 – mais pas pour les étudiants français en France. C'était selon Peterson un problème plus général : « *The main difficulty in using the IB as a unifying factor was* […] *the reluctance of the national authorities* […] *to recognize the IB as an alternative track for their own nationals*[34]. » La reconnaissance plus ou moins grande du nouveau diplôme varie encore selon la position des pays sur le marché de l'enseignement supérieur. Ce qui explique que les représentants polonais et bulgares promeuvent sans réticence le BI alors que

33. Rappelons que Peterson est directeur du département d'éducation à Oxford University et qu'il a aussi été le premier directeur général de l'OBI (1968-1977).
34. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 71.

les États français et allemand de l'Ouest limitent leur approbation aux étudiants étrangers, excluant ainsi leurs élèves nationaux des écoles participantes au BI dans leur pays.

Dans cette période expérimentale, la reconnaissance du diplôme est restreinte à une centaine de candidats présentés à l'examen par quelques écoles, qui ont accepté de participer provisoirement[35]. C'est le début d'un processus d'autonomisation. Une réponse positive est obtenue des fondations britanniques Gulbenkian Foundation et Dulverton Trust Fund. Grâce aux réseaux, toutes ces institutions se mettent en place et se cristallisent autour de plusieurs figures qui s'imposent alors comme les réformateurs[36] au sens de Topalov.

LES ARCHITECTES DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL ET LA CONVERSION DE CAPITAUX

Dans son livre, *Schools Across Frontiers*, Peterson souligne que la réforme est ce qui l'a attiré vers le projet d'un baccalauréat des écoles internationales, de même que ses interlocuteurs[37] Jean Capelle et Hellmut Becker : « *What attracted all three of us to the project, quite apart from its value to the internationally mobile community, was the opportunity to try out in practice some of the reform proposals which were making such slow progress in our respective countries*[38]. » Selon la biographie rédigée par l'OBI, le passé militaire de Peterson a été déterminant dans le processus de transfert de capital symbolique[39] : les noms qui reviennent

35. LEACH R. J., *op. cit.*, p. 75.
36. TOPALOV C., *op. cit.*
37. L'interlocuteur allemand de Peterson, Hellmut Becker (1913-1993) est juriste de formation. Il fait des études de droit jusqu'en 1943, rejoint le parti d'Hitler (la NSDAP) en 1937, intègre l'infanterie de montagne pendant la guerre. Notons que, dès 1933, un grand nombre de professionnels allemands adhèrent au Parti nazi sous la menace de perdre leur moyen de subsistance. JARAUSCH K. H., *The Unfree Professions: German Lawyers, Teachers, and Engineers, 1900-1950*, New York, Oxford University Press, 1990, p. 97. Juriste sans doctorat et sans publication scientifique reconnue, Becker est pourtant l'héritier d'un capital social important étant le fils de Carl Heinrich Becker, ministre de la Culture prussien et réformateur universitaire. L'un des éducateurs allemands les plus connus, Georg Picht est un ami de famille. En 1963, Becker persuade la puissante Société Max Planck de fonder pour lui un institut de recherche en éducation, obtient un doctorat sans faire de thèse puis devient le premier directeur du nouvel institut. S'il prend sa retraite en 1981, il demeure influent jusqu'à sa mort en 1993. C'est ainsi qu'un homme qui, avant de publier un essai de quatre pages en 1958, n'apparaît dans l'espace public allemand qu'en défendant les nazis (membre du Heildelberger Juristenkreis, un cercle d'avocats fondé en 1949 pour lutter en faveur de la révision du verdict des procès de Nuremberg), devint une figure phare de la réforme en éducation et incarne la notion de *Bildungforshung* (« recherche sur l'éducation ») en Allemagne. WIARDA J.-M., « Der Strippenzieher. Er prägte das Bildungssystem einst wie kein Zweiter. Diese Woche wäre Hellmut Becker 100 Jahre alt geworden », *Die Zeit*, 21/05/2013.
38. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*
39. « *This military background was to provide him with contacts at the highest levels – contacts that greatly assisted the acceptance of the IB by ministries of education and governments* »,

souvent sous sa plume et auxquels sont rattachées des actions ou des valeurs de référence sont révélateurs. C'est ce qui nous a incitée à partir de son récit pour sélectionner les agents dont les trajectoires sociales seront développées dans ce chapitre[40]. Toutefois, l'importance que leur donne le directeur de l'OBI est l'unique indicateur de la nature de leur contribution. C'est la limite de cette étude.

C'est pourquoi nous nous focalisons sur les trajectoires de ces réformateurs avant leur engagement pour le BI, et sur ceux qui ont publié sur l'éducation, de manière à confronter les trajectoires à leur vision de l'éducation. Parmi les individus qui participent à l'élaboration du baccalauréat international, nous avons noté peu de trajectoires académiques : les universitaires de disciplines classiques sont sous-représentés. À la place de ces spécialistes attendus, ce projet mobilise des militaires qui ont publié sur la réforme pédagogique. Aussi un amiral états-unien ou un juriste allemand peuvent-ils devenir la référence des spécialistes en sciences de l'éducation plutôt que des sociologues ou des psychologues. Parmi eux, A. D. C. Peterson est partagé entre deux domaines : pédagogique et militaire. Tous ces individus aux trajectoires hétérogènes s'imposent par et pendant leur participation à l'élaboration du BI comme des spécialistes de l'éducation internationale en reconvertissant leurs capitaux de départ. En tout cas, cela a été possible grâce à leur capital social. Étudier leurs trajectoires et donc aussi la façon dont ils se sont intéressés aux questions pédagogiques permet de saisir les doctrines qui sous-tendent la création de ce nouveau diplôme privé.

Deux anciens combattants du communisme en Malaisie

La trajectoire du fondateur-directeur consacré de l'OBI[41], Alexander Duncan Campbell Peterson, se caractérise par des allers-retours entre l'armée impériale britannique et l'enseignement. Officer of the British Empire, diplômé de l'université d'Oxford, il commence sa carrière professionnelle comme enseignant dans les années 1930. Pendant la Seconde Guerre mondiale, Peterson intègre

[https://web.archive.org/web/20070930201759/http://www.ibo.org/council/peterson/documents/Peterson_biography_eFINAL.pdf].

40. Les individus dont nous avons reconstitué les trajectoires sont inclus dans les dictionnaires biographiques de différents pays. Nous avons dû faire face à des biographies elliptiques et des entrées de dictionnaire succinctes.

41. Peterson est classé comme « *educational reformer* » dans l'*Oxford Dictionnary of National Biography*. Né à Edimbourg en 1908 et mort en 1988, un an après la publication de son témoignage sur la genèse du BI, Peterson obtient son B. A. en 1930 et son M. A. en 1936 à Oxford. L'information sur le contenu de ses études n'est pas disponible dans les présentations biographiques de ses livres ni dans les livres sur le BI, ni dans les sources que nous avons consultées : *The Academic Who's Who 1973-1974* ; *IBO, Peterson Lectures*: *Biography*, 2004 ; PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.* ; *British Biographical Archive. World Biographical Information System (WBIS) Online*, [https://wbis.degruyter.com/] (sur abonnement, consulté le 27 juillet 2020).

l'armée impériale comme Deputy Director of Psychological Warfare, South East Asia Command (1944-1946). Proviseur à la Shropshire Grammar School, il est convoqué pour diriger les Services d'information de la Fédération de Malaisie et organiser une école pour former des officiers locaux à la « propagande anticommuniste ».

Auteur de nombreux livres sur l'éducation et d'un mémoire sur l'élaboration du BI, *Schools Across Frontiers*, il est tantôt présenté comme Deputy Director of Psychological Warfare pour son ouvrage de « géographie sociale », *The Far East* (1948, trad. française en 1951), tantôt comme proviseur de l'Adams' Grammar School pour *A Hundred Years of Education* (1952). N'étant pourtant pas professeur d'université, Peterson est nommé directeur du département d'éducation à l'université d'Oxford de 1958 à 1973. Si ses livres sont destinés à des non-spécialistes, il contribue aux revues spécialisées (*Comparative Education*, *Comparative Education Review*, *Moral Education*) et siège même au comité de rédaction de la revue *Comparative Education*. Pendant qu'il dirige le département d'éducation à Oxford, son centre de recherche principal est l'« expérience » du baccalauréat international. Une série de publications sur la réforme en éducation[42] coïncide avec sa nomination comme directeur-général de l'Organisation du baccalauréat international en 1968, position qu'il occupe jusqu'à son décès en 1988. Une année avant, il publie un livre qui nous sert ici de source, dans lequel il revient sur la création du baccalauréat international, la fondation de l'OBI et des « Collèges du monde uni[43] ». Comment un enseignant qui passe la moitié de sa vie dans l'armée en arrive-t-il à diriger l'OBI ?

Le livre de Peterson s'ouvre sur une anecdote de son « combat » contre le communisme dans les années 1950[44]. Alors qu'il occupe le poste de proviseur à la Shropshire Grammar School, il est convoqué en 1954 pour diriger les Information Services britanniques sous la supervision du général Templer[45]. C'est dans ce cadre qu'il rencontre Lord Mountbatten, amiral de la flotte britannique[46] (*Supreme Allied Commander*, *South East Asia*), qui sera impliqué dans le développement du BI au cours des années 1960. Arrière-petit-fils de la reine

42. Ses livres sont : *The Future of Education*, Londres, Cresset, 1969 ; *New Techniques for the Assessment of Students' Work,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971 ; *The International Baccalaureate: an Experiment in International Education*, Londres, Harrap, 1972 ; *The Future of the Sixth Form,* Londres, Routledge/Paul Kegan, 1973.
43. Toutes les citations non référencées de cette section en sont extraites.
44. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*
45. Sir Gerald Walter Robert Templer (1898-1979) était général de l'armée britannique, nommé *High Commissioner of Malaya* en 1952 pour mettre fin à l'insurrection communiste. KAUR A., *Historical Dictionary of Malaysia*, Metuchen/Londres, The Scarecrow Press, coll. « Asian Historical Dictionaries », nº 13, 1993, p. 123.
46. Louis Francis Albert Victor Nicholas Mountbatten (1900-1979) joue un rôle central dans le « transfert de pouvoir » et l'ajustement de la position britannique en Asie entre 1943 et 1948. Il se considère comme étant au-dessus des politiques de partis (ni Labour, ni Conservateur), déclinant des invitations à être ministre de la Défense des deux côtés en 1949 et en 1962. Cependant, c'est le Labour qui le nomme vice-roi des Indes. *World*

Victoria et dernier vice-roi des Indes, le comte Mountbatten de Burma est décrit par Peterson comme le sauveur financier du BI[47]. Pendant sa retraite, ce dernier préside les Collèges du monde uni. En 1971, les premiers élèves consacrés internationaux par le BI à l'Écolint auront l'honneur de recevoir leur diplôme de ses mains. Lorsqu'en 1979, il est assassiné par l'Armée républicaine irlandaise (l'IRA), c'est par la voix de son directeur général, Gérard Renaud, que l'institution rend hommage à celui qui fut important pour l'OBI du point de vue symbolique et financier, en tant que « pionnier de l'éducation internationale[48] ».

Dans la Malaisie fédérale d'avant la Seconde Guerre mondiale, où contrairement à d'autres pays de l'Asie du Sud-Est, le mouvement communiste était prolétarien, le travail de Peterson consiste à créer une école pour former des *field officers* locaux venant des communautés rurales. Selon l'idée du général Templer de « gagner les cœurs et les esprits du peuple », il assure donc la formation d'une élite locale. Dans son mémoire, « plus que de combattre le communisme », Peterson considère rétrospectivement que son travail était surtout de renforcer l'adhésion à l'idée d'une nation malaise[49]. Cependant le caractère multiculturel de la population (malais, chinois, indiens musulmans, hindouistes) s'inscrivait en faux contre la construction d'une communauté nationale[50]. Si, pendant la guerre, les communistes s'étaient alliés avec les Britanniques pour combattre l'occupant japonais, à partir de 1948, ils luttaient désormais contre eux dans le contexte de la décolonisation. Face à la lutte anti-impérialiste des communistes, les services d'information britanniques dont Peterson fait partie se réorganisent autour d'une stratégie de propagande anticommuniste et nationaliste.

Dans son ouvrage *The Far East* (1948), Peterson exprime déjà un impérialisme virulent et justifie la colonisation du pays par les « Européens » (britanniques et néerlandais), car s'il avait été « abandonné à lui-même », il serait tombé dans « un féodalisme voisin de l'anarchie[51] ». Dans l'avant-propos, l'auteur explique que ce n'est pas un ouvrage d'érudition destiné à un public spécialisé et que son opinion personnelle est réservée pour la conclusion. Dans le dernier chapitre intitulé « La nourriture, l'ordre, la justice et la paix », l'officier propose

Biographical Information System (WBIS) Online, [https://wbis.degruyter.com/] (sur abonnement, consulté le 27 juillet 2020).

47. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 66.
48. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. *IBO Monthly Bulletin*, vol. II, nº 1, septembre 1979.
49. « *Most of my job – much more than "Fighting communism" – had consisted in trying to develop commitment to the idea of a single, unified Malayan nation in three culturally distinct communities: Chinese, Indian and Malay* », PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 1.
50. BROCHEUX P., « Libération nationale et communisme en Asie du Sud-Est », *in* DREYFUS M., B. GROPPO et C. S. INGERFLOM (dir.), *Le siècle des communismes*, Paris, Éditions du Seuil, 2004, p. 401-409.
51. PETERSON A. D. C., *L'Extrême-Orient. Géographie sociale. Inde et Pakistan - Chine - Siam et Indochine - Malaisie et Indonésie - Philippines - Japon - Corée, Mandchourie et Extrême-Orient russe*, Paris, Payot, 1951, p. 192.

une réflexion sur le rétablissement de l'ordre face au « problème » nationaliste ou communiste selon le pays. L'ouvrage est parsemé d'expressions telles que « propagande anticommuniste » et de justifications de l'impérialisme britannique et européen. Il se positionne alors contre « certains auteurs "anti-impérialistes" » qui soutiennent que la présence des Européens en Malaisie « aurait étouffé le développement d'une civilisation malaise uniforme ». Dans l'esprit de Peterson, au contraire, « l'Occidental » joue un rôle clé dans ce processus de construction d'une nation et d'une civilisation malaise[52].

Nationaliste de la première heure, au service de l'impérialisme britannique et de la supériorité blanche et « occidentale », Peterson se passionne pour la réforme de l'éducation à son retour en Angleterre avant d'incarner l'idée de l'éducation internationale en devenant directeur de l'OBI. Son expérience dans la formation des élites locales en Malaisie et ses ouvrages sur l'éducation des élites, *Educating our Rulers* (1957), lui permettent de se construire une légitimité dans le domaine. Invité en 1957 à la conférence « sur l'éducation internationale » organisée par l'OTAN, le proviseur du Dover College expose son expérience de ce qu'il désigne comme une « classe de terminale internationale » (*international sixth form*). Il raconte avoir été « *drawn into the circle*[53] » en partie par l'Atlantic College, en partie par le Département d'éducation à Oxford, dont les centres d'intérêt étaient l'éducation comparée et la structure du programme de la *sixth form*, l'année de fin d'études secondaires en Angleterre. S'inscrivant dans le contexte de la réforme pédagogique de son pays dans les années 1960, Peterson publie un ouvrage de « recherche-action » financée par la Gulbenkian Foundation, *Arts and Science Sides in the Sixth Form* (1960)[54], orienté contre la « spécialisation excessive et la polarisation du programme scolaire » anglais[55], qui se vend à plus de 3 000 exemplaires. Peterson occupe bénévolement le poste du directeur général de l'OBI jusqu'à sa mort, l'organisme couvrant ses frais de voyage. Ses publications, ses propos et sa trajectoire d'après-guerre indiquent une reconversion progressive de capital militaire impérial en un capital symbolique international, dans le domaine de l'éducation comparée puis dans celui de l'éducation internationale[56].

52. « L'énergie politique de tous les partis, nationalistes aussi bien que "communistes", pourra trouver enfin, dans la création pratique de communautés libres et heureuses, en l'Extrême-Orient, à la fois une occupation féconde et cette discipline que donne l'expérience et qui leur a tant fait défaut jusqu'ici. Il n'est pas douteux que, dans ces nouveaux développements, l'Occidental, en qui l'on a si longtemps détesté un maître, peut jouer un rôle précieux, et même bien accueilli, comme conseiller et comme auxiliaire », *ibid.*, p. 36.
53. *Ibid.*, p. 21.
54. PETERSON A. D. C., *Arts and Science Sides in the Sixth Form. A Report to the Gulbenkian Foundation*, Oxford, Oxford University, Department of Education, 1960.
55. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 21.
56. Dans la biographie de Peterson sur le site de l'OBI, il est présenté ainsi : « *As long-time chair until 1977 of the editorial board of the prestigious journal Comparative Education, he was a recognized expert in the field of comparative education and a leading pioneer in international*

En défense des valeurs occidentales

Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Lausanne entre 1958 et 1974, Georges Panchaud[57] est membre du Conseil de l'ISES dès 1967 et, d'après Peterson, le premier spécialiste de l'éducation avec une réputation et des contacts internationaux, à adhérer au projet d'un baccalauréat des écoles internationales. Expert lors des réformes scolaires dans les cantons romands, il participe à élaborer le programme d'histoire du BI. Entre 1957 et 1964, il dirige la publication des manuels scolaires d'histoire générale pour l'enseignement secondaire vaudois, participe aux projets de réformes scolaires en Suisse romande et intervient en tant qu'expert auprès de l'Unesco. Doyen de l'École des sciences sociales et politiques à Lausanne de 1968 à 1970, Panchaud incarne la figure de l'expert, mettant son capital académique au service de la politique à la fois locale et internationale. Dans un article publié en 1967[58], qui dresse le bilan des réformes des systèmes d'enseignement en Suisse depuis les années 1950, ce professeur cite l'amiral états-unien Hyman George Rickover comme l'unique référence sur la question de la sélection dans les écoles suisses [59]. Dans son ouvrage sur l'élitisme et la démocratie dans l'éducation, Rickover propose à ses concitoyens d'adopter le « modèle suisse », qui selon lui est parvenu à unifier un système scolaire décentralisé et a atteint un degré enviable d'égalité dans un régime démocratique. Cette référence n'obéit pas à des logiques scientifiques ou même académiques puisque l'amiral, ingénieur diplômé de Columbia, n'est pas un spécialiste de l'éducation reconnu par ses pairs dans ce domaine. En revanche, Rickover est connu pour ses positions conservatrices dans le monde de l'éducation new-yorkais. Il est donc étonnant de trouver sous la plume d'un spécialiste de sciences de l'éducation une référence aussi peu académique, sans autre source. Absent de la littérature existante sur les sciences de l'éducation que nous avions consultée, l'ouvrage de Rickover, *Swiss Schools*

---

education in Britain and beyond », [https://www.ibo.org/council/peterson/documents/Peterson_biography_eFINAL.pdf].

57. Né en 1908, Panchaud obtient une licence ès lettres en 1936 et un doctorat en 1952 à l'université de Lausanne. Enseignant, il dirige l'École supérieure de jeunes filles de Lausanne (1944-1958), avant de devenir professeur de sciences de l'éducation à l'université (1958-1974) et doyen de l'École des sciences sociales et politiques en 1968-1970). Fondateur et directeur du séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire (1958-1970), il dirige la publication des manuels d'histoire générale pour l'enseignement secondaire (1957-1964) et participe aux projets de réformes scolaires en Suisse romande. BERLINGER KONQUI M., *Dictionnaire historique de la Suisse*, [http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9052.php] (consulté le 27 juillet 2020).
58. PANCHAUD G., « School Reform in Switzerland », *Comparative Educational Review*, XI, 1967, p. 374-386.
59. *« Secondary education is reserved for the best students, and selection by elimination operates throughout the course of their studies »*, PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 375.

and Ours[60], nous a servi à objectiver son point de vue sur la formation des élites et par là le sens de sa référence chez Panchaud et chez Peterson. En le replaçant dans les débats états-uniens sur la démocratisation scolaire dans les années 1960, nous nous arrêterons sur l'œuvre pédagogique de cette figure énigmatique.

L'amiral Hyman George Rickover (1900-1986) est né à Makowa en Pologne russe et émigre aux États-Unis avec son père tailleur à l'âge de 6 ans. Diplômé en 1922 de Columbia puis recruté dans la US Navy, il est responsable de la création de la flotte à propulsion nucléaire. Le premier sous-marin à propulsion nucléaire a été lancé sous sa direction avant son voyage sous le pôle Nord, mais Rickover n'est pas invité à la Maison Blanche en honneur de l'événement. Enfin, il reçoit la Presidential Medal of Freedom en 1980. Cet homme d'ordre attaché à l'idéologie du don naturel écrit trois livres sur l'éducation[61], dont celui qui nous occupe et qui théorise la formation des élites comme un « droit des minorités ».

Dès l'ouverture de son ouvrage, Rickover se place dans la tradition de pensée antimarxiste et anticommuniste pour entrer ensuite dans le vif du sujet et déplorer la « désintégration morale » du système scolaire états-unien. Selon l'auteur, ce système tend vers la « médiocrité » et le pays serait en « danger mortel » sans un correctif d'urgence. Ainsi justifiée d'emblée, l'incursion symbolique de l'amiral en matière d'éducation vise à défendre « les valeurs du monde occidental » contre une « forte concurrence idéologique[62] » et se présente comme un « effort volontaire privé » s'opposant aux sciences sociales.

L'introduction de Mortimer Smith, directeur exécutif du Council for Basic Education, souligne que ce livre a été écrit en réponse à une situation perçue comme « urgente » et non contre une rétribution quelconque, le distinguant ainsi des ouvrages de « pédagogues professionnels ». L'amiral est hostile à ces professionnels « qui dirigent » le système états-unien, localisé, dépourvu d'étalon et d'unité (*a standardless, excessively localized system of public control*) où le contenu de l'enseignement est « déterminé » par les « administrateurs ». Pour déprécier les pédagogues professionnels, Rickover cite l'ouvrage de l'« *Oxford scholar* » Peterson, *A Hundred Years of Education*, sur la question de l'équivalence des diplômes européens et états-uniens : « *Many American doctorates are awarded for work that abroad would be considered wholly below academic levels. This is*

60. *Swiss Schools and Ours. Why Theirs Are Better*, Boston, Little Brown and Co., 1962.

61. Ses autres livres sont : *Education and Freedom*, New York, E. P. Dutton and Co., 1959 ; *American Education, a National Failure, the Problem of Our Schools and What we Can Learn from England*, New York, E. P. Dutton and Co., 1963.

62. « *In anticipating the present world struggle between Western civilization and totalitarian Communism, Lenin once remarked that "the soundest strategy in war is to postpone operations until the moral disintegration of the enemy renders the mortal blow both possible and easy". Many thoughtful observers of the American scene believe that the seed of moral disintegration is present in our system of public education, and that unless the recent trend of that system toward mediocrity can be checked we will be seriously, perhaps mortally, incapacitated in our individual and national ability to defend the values of the Western world against strong ideological competition* », RICKOVER H. G., *op. cit.*, p. XIII.

particularly true of the doctorates in education or school administration[63]. » Accusés de ne pas être assez « ouverts » d'esprit à la comparaison internationale, les spécialistes des sciences de l'éducation font ici l'objet d'une attaque frontale de la part de Rickover. Selon lui, si ce système est dans un état d'« anarchie totale », c'est parce qu'il a été « dominé » par les « progressistes » qui ont promu l'idée d'une école soi-disant démocratique par le fait d'être « centrée sur l'enfant[64] ». Or, selon l'amiral, « postuler » une analogie entre le « processus démocratique » en politique et le « processus pédagogique » à l'école c'est méconnaître le but ultime de l'éducation et la nature même de la démocratie. Ces pédagogues, qu'il assimile à des communistes, ne comprennent pas, selon lui, ce qu'est la démocratie, puisqu'ils traduisent l'« égalité » par l'idée d'une « éducation identique » pour tous où « l'élève moyen fixe la norme[65] » plutôt que comme une « égalité de chances » pour atteindre les objectifs pédagogiques les plus élevés. Pour Rickover, la démocratie complète rencontre deux difficultés en matière d'éducation : d'un côté les « barrières artificielles » (frais d'inscription, *intellectually deprived home backgrouds, inability to forgo earnings during long periods of study*) et de l'autre, aux « barrières naturelles » (QI, capacité à se concentrer, perception) qui seraient la cause des inégalités scolaires. C'est ce qui fait que les pays démocratiques doivent choisir entre le « désir » d'une éducation commune et la « nécessité pratique » d'une éducation séparée au niveau secondaire. Contre l'« illusion » du lien entre la gratuité de l'enseignement et la démocratie, Rickover affirme que la gratuité n'est pas le produit des régimes « démocratiques » mais des monarchies les plus autocratiques d'Europe : la Russie communiste qu'il considère comme le pays le plus avancé sur ce plan est aussi « le plus autoritaire[66] ». Le « citoyen » et le « sujet » peuvent être tout aussi bien éduqués l'un que l'autre ; ce qui sépare effectivement les écoles des pays « démocratiques » de celles des pays « non démocratiques » ce n'est pas l'autorité du professeur ni du gouvernement mais la notion générale de la « place de l'éducation dans les politiques publiques ».

Rickover s'oppose à l'équivalent états-unien de l'éducation professionnelle (*life-ajustement training*) et milite pour le retour à une *liberal education* sur le modèle de pays européens comme l'Angleterre et la Suisse. Il associe l'éducation professionnelle aux problèmes personnels de l'individu, à la pratique, et au présent alors qu'une « bonne » *liberal education* est associée aux questions nationales, aux idées générales et au futur[67]. Il plaide pour l'établissement d'un étalon national à l'exemple de la Suisse, qui aurait atteint un degré d'unification dans son système d'enseignement, aussi décentralisé qu'il soit, et aurait réglé le

63. Rickover note qu'à l'époque le BA états-unien équivaut *l'abitur* allemand et le baccalauréat français, et deux années d'études supérieures en Angleterre, *ibid.*, p. 81.
64. *Ibid.*, p. 145.
65. *Ibid.*, p. 146.
66. *Ibid.*, p. 147.
67. *Ibid.*, p. 19.

problème de « l'inégalité intellectuelle » en toute démocratie, par son fédéralisme, qui unit des populations « racialement hétérogènes » en une seule nation. Enfin, pour Rickover, l'éducation des élèves « doués » n'est pas un « élitisme » mais un « droit des minorités » : « *Abroad even confirmed democrats realize every society must educate its best minds, and that the education appropriate to them must always be beyond the reach of the masses*[68]. »

Finalement, même s'il ne participe pas directement à la création du BI et s'il est un opposant fervent à l'« éducation nouvelle » dont il amalgame le progressisme au communisme, Rickover se caractérise par sa justification originale de l'élitisme, qui se révélerait le système le plus démocratique qui soit. L'usage de la référence étrangère intrigue. L'exemple suisse permet ici à l'auteur de se présenter comme démocrate et de légitimer ainsi son incursion dans le débat sur la « démocratisation ». Théorisant l'élitisme comme un droit, alors même qu'il affiche un anti-intellectualisme acerbe, il est cité par Peterson mais aussi par des universitaires comme Panchaud. Nous pouvons poser l'hypothèse que l'emploi d'une référence étrangère sert le même but chez l'États-Unien Rickover que chez le Suisse Panchaud et le Britannique Peterson : légitimer un propos peu conventionnel dans le cadre des débats nationaux par un auteur peu connu. L'étrangeté de la référence à Rickover de la part d'un professeur suisse sert peut-être le même but. Les références abondent dans le débat suisse sur la « démocratisation » de l'enseignement dans les années 1960 et Panchaud aurait pu s'en servir. Sans pouvoir lui attribuer les caractéristiques idéologiques de l'amiral, nous pouvons faire l'hypothèse que le fait de le citer indique quand même une certaine affinité idéologique.

Les opposants au baccalauréat en France

Dans cette section, nous décrivons les profils des réformateurs français impliqués dans la fondation du BI. Les années 1960 en France sont marquées par des réformes communément désignées comme participant à un processus de « démocratisation » de l'enseignement. Psychologues, syndicats étudiants et sociologues informent les politiques universitaires sur la santé mentale et l'orientation sélective des étudiants et participent à la construction de la « question étudiante ». À la recherche d'un dispositif de sélection, les solutions possibles (examen d'entrée, orientation, diversification des filières) font l'objet de luttes entre l'Élysée et le ministère de l'Éducation nationale (MEN). Les prises de position varient en fonction des positionnements politiques des acteurs et des finalités assignées à l'université. L'augmentation du nombre d'étudiants radicalise les prises de position[69].

68. *Ibid.*, p. 80.
69. Dominique Damamme établit la carte des positions en présence à partir du numéro spécial de la revue *Esprit,* « Faire l'université », paru en mai-juin 1964. DAMAMME D., « La "question étudiante" », *in* DAMAMME D., B. GOBILLE et F. MATONTI (dir.), *op. cit.*, p. 118.

Jean Joseph Capelle (1902-1983), camarade de promotion de Georges Pompidou à la rue d'Ulm, est nommé professeur de mathématiques appliquées à la faculté des sciences de Nancy en 1941 et conserve sa chaire jusqu'en 1946 tout en dirigeant, à partir de 1944, l'École nationale supérieure d'électricité et de mécanique nancéienne. Directeur général de l'Instruction publique en Afrique occidentale française entre 1947-1949, il a pour mission de réorganiser l'enseignement dans la fédération de l'AOF à tous les niveaux et sur les mêmes bases que dans la métropole[70]. Dans la préface de *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*, Léopold Sédar Senghor esquisse un portrait du réformateur : « Bien qu'en coopération étroite avec lui, je n'ai jamais su à quel parti français appartenait Jean Capelle. Au demeurant, je ne sentais pas le besoin de le savoir. L'homme se plaçait au-dessus des partis : dans une perspective humaniste, qui me rappelait la vision de Pierre Teilhard de Chardin[71]. » *Contre le baccalauréat* de Jean Capelle est publié dans le même ouvrage que *Pour le baccalauréat* par Jean Cornec, président de la Fédération des Conseils de parents d'élèves. Selon Capelle, la sélection est une « loi de nature tout aussi incontestable que la pesanteur[72] ». Il se situe donc à droite dans ce débat, c'est-à-dire pour un examen d'admission à l'université qui serait distinct du baccalauréat[73]. La réforme des collèges communément associée au ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet est en réalité l'œuvre de Capelle[74]. Par concession au Premier ministre Pompidou qui s'oppose à la fusion du primaire et du secondaire, sont créés deux types de collèges de premier cycle : le collège d'enseignement général (CEG) et le collège d'enseignement secondaire (CES). L'unification se fait douze ans plus tard, en 1975 sous le ministre René Haby. Selon Antoine Prost, au sein de la Direction générale de l'organisation des programmes scolaires, « une sorte de ministère dans le ministère », Capelle est « incontestablement » le principal promoteur de cette réforme[75].

Quant à la réforme du baccalauréat, de Gaulle veut « faire du bac un examen assez rigoureux » pour empêcher d'« encombrer » l'enseignement supérieur d'étudiants « inaptes ». Pour les étudiants, la commission Capelle symbolise la menace de sélection contre laquelle ils se mobilisent[76]. De Gaulle cherche à instaurer la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur par des jurys d'admission. Si la réforme aurait, peut-être, pu être imposée en 1962-1963 aux

70. Jean Capelle est rappelé en 1954 comme recteur de la première académie de l'Afrique noire alors qu'il est recteur de l'académie de Nancy depuis 1949.
71. CAPELLE J., *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances, 1946-1958*, Paris, Karthala, 1990, p. 7. Theihard de Chardin est un prêtre jésuite (1881-1955) connu pour avoir été inclassable, [https://www.universalis.fr/encyclopedie/pierre-teilhard-de-chardin/] (consulté le 27 juillet 2020).
72. J. Capelle cité dans DAMAMME D., « La "question étudiante" », art cité, p. 117.
73. PROST A., *op. cit.*, p. 28.
74. *Ibid.*, p. 114.
75. *Ibid.*, p. 116.
76. *Ibid.*, p. 126.

286 000 étudiants, elle ne pouvait plus l'être aux 508 000 étudiants de 1967-1968. La « démocratisation » du premier cycle était acquise mais non l'orientation et la sélection. Les adversaires de la sélection remportent le débat et Capelle, représentant le « courant réformateur[77] », démissionne en septembre 1964.

La réflexion sur l'école étant souvent assortie d'une philosophie sociale, celle de Capelle est forgée sur un humanisme renouvelé qui prendrait « à chaque civilisation ce qu'elle a de plus humain ». Selon le réformateur français, « démocratiser l'enseignement, c'est préparer chacun à accéder, selon ses aptitudes, à la place où il sera le plus heureux et le plus utile à la société[78] ». Il est donc partisan de l'élargissement de la base de la sélection des élites : « Les changements considérables qui affectent la société moderne, les progrès de la science et de la technique, la popularisation de l'accession au bien-être, à l'éducation, à la culture, ont modifié profondément la nature et les dimensions du problème de la formation des responsables[79]. »

La France est bien représentée aux origines de l'OBI : outre Jean Capelle, Edmée Hatinguais (1896-1972), figure emblématique de l'éducation nouvelle sur le plan international, « l'une des grandes ambassadrices de la pensée française[80] », selon Mme Herbinière-Lebert, présidente du Comité français de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire, est l'un des premiers membres de l'ISES (encadré 4, p. 172). Commandeur de la Légion d'honneur et présidente d'honneur des *Cahiers pédagogiques*[81], Hatinguais défend la primauté de la famille sur l'école, ce qui est une défense de l'élitisme scolaire à la française.

Pendant le régime de Vichy (1941-1944), Hatinguais est directrice de l'École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres. Elle est suspendue de cette fonction à la Libération par Henri Wallon, ministre de l'Éducation nationale en 1944, qui la qualifie de « femme de confiance de Vichy ». Cette mesure est retirée grâce au soutien de professeurs et d'élèves de l'ENS, c'est pourquoi on la retrouve directrice du Centre international d'études pédagogiques un an plus tard [82] puis vice-présidente de l'École des parents aux côtés de sa présidente-fondatrice Marguerite Vérine Lebrun, qui promeut la suprématie de la famille sur l'école et une éducation différenciée des garçons et des filles. Créée en 1929, dans le contexte d'opposition aux projets d'école unique, notamment la défense catho-

77. *Ibid.*, p. 169.
78. CAPELLE J., *L'école de demain reste à faire*, Paris, Presses universitaires de France, 1966, p. 1.
79. CAPELLE J., *Contre le baccalauréat*, Nancy, Berger-Levrault, 1968, p. 5.
80. HATINGUAIS E., *L'Œuvre de John Dewey*, Paris, Comité français pour l'éducation préscolaire, 1954.
81. ARMIER P., *Une demeure, une femme. Le Centre international d'études pédagogiques de 1945 à 1966*, Paris, ESF, 1971.
82. SAVOYE A., « L'éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », *in* OHAYON A., D. OTTAVI et A. SAVOYE (dir.), *L'éducation nouvelle. Histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004, p. 257. SINGER C., *L'université libérée, l'université épurée (1943-1947)*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Histoire », n° 37, 1997, p. 212-219.

lique d'un enseignement confessionnel, l'École des parents anime des colloques, conférences et publications. Ceux-ci « martèlent les principes "éternels" de la culture et des valeurs féminines sous une forme traditionnelle ou psychologisée[83] » selon le mot de Francine Muel-Dreyfus qui a étudié cette institution dans le cadre de son travail sur le régime de Vichy. La fonction d'Hatinguais, dirigeant l'ENS de jeunes filles de Sèvres, s'articule avec ces valeurs pour promouvoir ceux de la famille traditionnelle. Dans une certaine mesure, cette vision estime que les parents n'ont pas besoin de l'école républicaine mais doivent pouvoir créer des institutions privées correspondant à leurs aspirations : Hatinguais milite donc avec les réseaux familialistes pour une école sur mesure.

En 1935, elle est cofondatrice de la revue *L'Éducation* avec Georges Berthier, directeur de l'école des Roches, qui fusionne la *Revue familiale d'éducation* (fondée par l'abbé Viollet), l'organe de la Confédération générale des familles, avec l'École des parents[84]. Ardente *défenseur* des prérogatives des familles par rapport à l'État, Hatinguais conçoit l'école comme la propriété des pères et des mères. Cette vision lui permet de répondre au « problème social » des enfants de familles expatriées en recherche d'un diplôme privé.

Les trajectoires que nous avons analysées indiquent un capital d'expertise issu, soit du champ de l'État colonial[85] (connaissance des pays, des langues), soit de champs politiques nationaux. Ayant tous été proches des milieux du pouvoir durant la Seconde Guerre mondiale ou après, marginalisés dans les années 1960 dans leurs espaces nationaux, ces réformateurs réunissent plusieurs formes d'opportunisme et parviennent ainsi à faire aboutir leur projet de diplôme international. L'espace international est ici un espace de reconversion de différentes espèces de capitaux, en particulier le capital social. C'est ainsi que le projet ardu d'un baccalauréat des écoles internationales se transforme en un capital culturel institutionnalisé[86].

LA TRADUCTION D'IDÉAUX PÉDAGOGIQUES EN DES PROCÉDURES D'EXAMEN

Dans les années expérimentales et d'échanges avec les universités et États, le projet de baccalauréat international rencontre des résistances multiples. D'emblée se posent les problèmes de l'autorité centrale, du public, de la forme et du contenu du programme, de la continuité avec l'enseignement supérieur et enfin du recrutement des enseignants. Globalement, les critiques se focalisent

83. Concernant la fondation en 1929 de l'école des parents, en opposition au projet laïc d'éducation sexuelle dans les lycées, voir MUEL-DREYFUS F., « La rééducation de la sociologie sous le régime de Vichy », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 153, 2004, p. 71.
84. Sur la formation des élites industrielles et coloniales à l'école des Roches, voir HENRY O., *op. cit.*, p. 211-216.
85. STEINMETZ G., « Le champ de l'État colonial », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°s 171-172, 2008, p. 122-143.
86. BOURDIEU P., « Les trois états du capital culturel », art. cité.

sur l'« eurocentrisme », la domination des Britanniques et la centralisation du projet. Plus que de s'en défendre, les récits des promoteurs du BI justifient de telles positions par le marché de l'enseignement supérieur mondial.

L'objectif des réformateurs est de concevoir un *curriculum* international, c'est-à-dire qui puisse répondre aux « besoins » des étudiants de 16 à 18 ans qui cherchent à intégrer différentes formes d'enseignement supérieur. Selon Peterson, tout fait obstacle au développement d'un programme indépendant dans les années 1960. Tout d'abord, les étudiants des écoles internationales cherchent à entrer dans les universités européennes et « nord-américaines », contrairement à ce que pensaient les fondateurs, à savoir qu'ils retourneraient étudier dans leurs pays respectifs. Comme l'entrée dans les universités européennes, suivies en cela par les universités du « Tiers Monde », dépend d'un examen de fin d'études secondaires et que celle dans les universités « nord-américaines » repose sur les *Scholastic Aptitude Tests*, il apparaît logique de concevoir le BI en fonction des universités les plus exigeantes. Peterson explique que, pour concevoir la forme et le contenu de matières enseignées au programme du BI, il fallait donc prêter une attention particulière aux conditions d'entrée des universités européennes :

> « *In designing a series of examinations and assessments on the basis of which to award the IB diploma for so inclusive a course* [théorie de la connaissance], *we had both an obligation and an opportunity to take into account the differing techniques of assessment used in those countries to whose institutions IB candidates were most seeking entry*[87]. »

Ainsi orienté par la pratique – parce que cela serait une perte de temps de préparer les élèves aux tests états-uniens dont les standards sont moins élevés –, le BI « souffre » d'emblée d'« eurocentrisme », surtout dans les langues, arts, sciences humaines et sociales[88]. Selon leur idéal de l'homme complet (*education of the whole person*) au-delà de la préparation « purement intellectuelle et académique[89] » sanctionnée par les examens d'entrée dans l'enseignement supérieur, les réformateurs conçoivent un examen et des instruments d'évaluation. Dépourvu d'une grande part de moyens de prescription, l'OBI n'a ni système de formation des enseignants, ni inspecteurs. De manière analogue au système britannique, le contrôle du contenu enseigné ne peut se faire que par la réglementation des examens, qui est tout de même un puissant moyen[90]. Dans un cadre bilingue hérité de l'Écolint, les enseignants des écoles préparant le diplôme du BI sont majoritairement britanniques. Peterson estime que la sous-représentation des professeurs français est tout à fait normale : « *The francophone international community is*

87. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 48.
88. *Ibid.*, p. 34.
89. *Ibid.*
90. PROST A., *op. cit.*, p 32.

served by the lycées français. Almost all other schools catering for this community as a whole use English as their medium of instruction[91]. » Cependant, si la langue d'enseignement est ici déterminante, on pourrait s'attendre à ce que les enseignants viennent d'autres pays anglophones. Pourquoi viennent-ils de Grande-Bretagne plutôt que de l'Amérique du Nord ou d'autres pays comme les Pays-Bas ou les pays scandinaves ? Selon Peterson, deux facteurs expliquent cette situation. Tout d'abord, contrairement aux salaires des enseignants venant des États-Unis ou des pays européens, ceux des Britanniques sont relativement bas, les incitant ainsi à quitter leur pays à la recherche de meilleures conditions. Ensuite, ils sont plus habitués que les autres à enseigner dans le cadre d'examens externes puisque le système britannique n'est unifié que par la réglementation des examens.

> « *International schools, if one excludes such leaders as Ecolint, Unis, and the United World Colleges, rely very heavily on teachers on two-year contracts. The teachers themselves are often reluctant to stay more than two such terms lest they compromise their prospects in the career structure at home* [...]. *Nevertheless, the great advantage which the IBO has enjoyed over national systems is the willingness of teachers, particularly those who have spent some considerable time in IB schools, to experiment*[92]. »

Selon Peterson, c'est à cause des enseignants qui ne sont pas prêts à expérimenter et à changer leurs habitudes que les réformes en Allemagne et en Angleterre ont échouées. Dans sa réflexion concernant le rôle déterminant des enseignants dans la réussite du projet d'éducation internationale, Peterson, en tant qu'expert de l'éducation, suit une logique non académique en se référant à Becker. Son analyse des réformes en Allemagne et sa dénonciation du manque de motivation des professeurs ne sont en rien déterminantes ni novatrices dans le champ de la connaissance universitaire : « *The change from a general encyclopaedic education to a paradigmatic one, in which there can be no set canon, but rather changing emphasis, was not understood and accepted by the teachers and therefore not brought into practice*[93]. » Si Peterson cite Becker, cela reflète davantage leur proximité idéologique et donc une logique de réseau social.

Pour mettre en place un programme international, le problème des réformateurs est d'allier un degré de culture générale à un certain niveau de spécialisation (« *combining general education with specialisation*[94] »). D'un côté, ils se positionnent contre trop de spécialisation dont le modèle est l'Angleterre en brandissant l'idéal de l'« homme complet », de l'autre, ils s'opposent à trop de culture générale, à l'« encyclopédisme » incarnée par l'exemple français. S'inscrivant dans les débats autour de la « démocratisation » des systèmes d'enseignement, ils jouent

91. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 37.
92. *Ibid.*
93. *Ibid.*, p. 44.
94. *Ibid.*, p. 42.

l'encyclopédisme contre la surspécialisation pour arriver à une redéfinition de la culture générale en adoptant le slogan de l'idéologue Daniel Bell, « la culture générale par la spécialisation ». C'est une conception spécifique de la culture générale que les réformateurs cherchent à incarner dans de nouveaux programmes et des examens. S'inscrivant chacun dans des débats nationaux qui opposent les tenants de la culture générale modelée sur les humanités classiques aux tenants de la spécialisation autour des nouvelles sciences[95], les réformateurs s'en nourrissent pour concevoir un diplôme qui se veut international. Selon Peterson, la réponse allemande est d'élargir l'éventail des matières enseignées dans les *Gymnasium* alors que la réponse anglaise est de le rétrécir en créant des sections au sein de la *sixth form* (analogue aux classes de première et terminale du système français), c'est-à-dire en introduisant une spécialisation au détriment de la culture générale. Spécifiques aux États-Unis sont les controverses autour de la transmission de la culture générale : certains l'attribuent aux universités, d'autres aux lycées. Ainsi, au niveau de l'organisation des programmes, contre ce qu'ils perçoivent comme un excès de spécialisation, Peterson propose d'ajouter des matières en Angleterre, alors que Jean Capelle en France proposait d'en enlever. Caractérisé par sa recherche d'exhaustivité, le système français est selon eux inconciliable avec l'enseignement d'une histoire internationale. À l'inverse, caractérisé par une spécialisation précoce, le système anglais ne dispense pas une culture suffisamment générale aux élèves. Illustrant la façon dont le BI est l'héritier de la prise de position des réformateurs dans leurs pays, Peterson s'inscrit ici dans le débat sur la spécialisation en Angleterre. Dans son rapport *Arts and Science Sides in the Sixth Form* (1960)[96], s'opposant à la « concentration de la spécialisation soit dans le domaine des arts, soit dans celui des sciences[97] », Peterson propose d'étendre la palette des matières spécialisées en arts et en sciences de deux à trois, ou quatre : en ajoutant un cours d'art et de philosophie, à l'instar des classes de philosophie françaises, aux deux matières déjà enseignées, à savoir l'éducation physique et religieuse. Connu sous le nom d'*Oxford report*, le *Five Block course* esquissé ici s'oppose au conservatisme du Crowther Report 1959[98]. Conçu pour remplacer les deux trois *A levels*, il n'a pas été accepté, pas plus que la proposition du Schools Council que cinquante écoles expérimentent avec le BI[99]. Peterson explique que ce rapport est le brouillon du schéma général du BI élaboré sept années après.

95. SAPIRO G., « Défense et illustration de "l'honnête homme" », art. cité.
96. PETERSON A. D. C., *Arts and Science Sides in the Sixth Form*, *op. cit.*
97. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 41.
98. Dans les années 1950, la Grande-Bretagne connaît de grands conflits autour de la forme et la structure de l'enseignement secondaire avec, d'un côté, un mouvement ouvrier en lutte pour ouvrir le champ de l'éducation secondaire pour tous et, de l'autre, un gouvernement conservateur (victoire des Tories en 1959 pour huit ans) cherchant à maintenir le système sélectif en place, voir SIMON Brian, *Education and Social Order, 1940-1990*, Londres, Lawrence & Wishart, 1991, p. 212.
99. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 43.

Cependant, le contenu de la culture générale dispensée par les « écoles nationales », qu'elles soient françaises ou britanniques, est forcément spécifique, car national, par rapport à la vocation internationale des réformateurs. Prenant l'exemple de l'histoire, qui est ici le plus significatif, Peterson généralise le reproche d'encyclopédisme à toutes les écoles nationales :

> « *To an encyclopedist approach it was unacceptable in a national programme that the student should not have covered, let us say, the Saxon monarchies, the Norman Conquest, the Wars of the Roses, or the Great Revolution. In an international context, this sort of encyclopaedic knowledge became impossible. If it were unthinkable to know nothing of the French Revolution, what of the American Revolution, the Russian Revolution, the Chinese Revolution, the Mexican Revolution? How, then, were students to get a general education, not in the sense of acquiring general information in order to forget it but in experiencing ways of thinking in order to understand? To learn history not in order to know some specific "facts" but to learn to think historically*[100]? »

Ce n'est pas seulement l'exhaustivité des contenus qu'ils critiquent mais aussi les méthodes classiques d'apprentissage. Sur la même thématique de l'enseignement de l'histoire, il s'agit pour les réformateurs de centrer l'apprentissage sur l'expérience de l'élève plutôt que de lui inculquer des connaissances livresques. Apprendre à penser historiquement plutôt que d'apprendre l'ensemble des faits historiques caractérisant une histoire nationale implique moins de régulations du contenu. Peterson admet néanmoins la nécessité de ce contenu : « *You cannot teach students to think historically unless they have something to think about and that means some historical facts taken on trust*[101]. »

La position des réformateurs/pédagogues internationaux dans le débat humanisme/utilitarisme est explicitée dans un document de trois pages qui synthétise les réunions de l'ISES depuis sa fondation. Ainsi, ils se positionnent contre les humanités classiques qui sont la définition même de la culture générale dans le système secondaire. Selon eux, c'est l'approche qui compte dans la définition de la culture générale, plus que les matières enseignées :

> *Taste, reasoning and culture can be developed through any subject, provided that the aim in teaching it is to ensure study in depth and not encyclopaedic knowledge. A pupil may be a truer "humanist" as a result of a well-conceived course in history, in world literature in translation or in a science than he will be after six years of dry grammatical exercises in Latin*[102].

100. *Ibid.*, p. 41.
101. *Ibid.*, p. 44.
102. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. ISES/SEEI, *The International Schools Baccalaureat*, janvier 1966, p. 2-3.

Il s'agit d'une véritable redéfinition du concept de culture générale par rapport à la conception traditionnelle et conservatrice fondée sur le latin[103]. Par une sorte de relativisme absolu en pédagogie, les réformateurs affirment que le goût et la raison peuvent être cultivés dans n'importe quelle matière ; ce n'est pas la matière qui compte mais l'objectif de l'action pédagogique. Contre la notion de connaissance encyclopédique, ils érigent celle d'étude approfondie. L'histoire et la « littérature mondiale en traduction » mais aussi les sciences expérimentales sont ici des exemples privilégiés et opposés à une conception traditionnelle de l'enseignement de langues anciennes et en particulier du latin. Dans leurs discussions sur la forme que prendra le programme, les réformateurs parviennent au consensus d'approfondir seulement cinq ou six matières :

> « *The International Baccalaureate itself must be regarded, not as a school leaving certificate of acquisition of knowledge (much of which will prove ephemeral, useless and cluttering up the brain), but as a test of aptitude for higher education – i.e., a test essentially of reasoning, ability and of culture in the true sense of the term. No other formula can prove satisfactory for pupils coming from very varied backgrounds and preparing to study in a variety of countries and subjects*[104]. »

L'objectif est d'atteindre la tournure d'esprit, « *that understanding and comitment which promote further learning* », en référence au sociologue Daniel Bell et son plaidoyer pour une « culture générale *par* la spécialisation[105] ». Selon Peterson, l'OBI s'approprie ce concept et c'est ce qui fait sa *différence* par rapport aux autres programmes d'études. La possibilité de choix de matières individuelles exprime cette même « philosophie de l'éducation[106] », fondée sur une culture générale par la spécialisation : « *After all, we are not concerned that the sixth form historian, or physicist, or classicist shall in adult life be able to answer questions about history, or physics, or classics, but that he shall have acquired in those studies an intellectual capacity and outlook which he can apply to managing a business, a colony, a newspaper or a parish*[107]. »

Ainsi, au niveau des contenus, par opposition à une culture générale nationale et à son contenu encyclopédique, le « groupe de réformateurs planifiant le BI » veut « déplacer la généralité » des contenus vers les méthodes. Sur ce point, ils se réfèrent à Montaigne et à Edgar Faure, arguant qu'une éducation à vocation internationale exclut la possibilité d'une connaissance encyclopédique. Le contexte international est employé alors comme prétexte pour critiquer ce que les différents systèmes d'enseignement nationaux ont en commun dans leur conception de culture générale (*general education*, *allgemeine Bildung*), à savoir

103. SAPIRO G., « Défense et illustration de "l'honnête homme" », art. cité.
104. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. ISES/SEEI, *The International Schools Baccalaureat*, janvier 1966, p. 1.
105. BELL D., *The Reforming of General Education. The Columbia College Experience in its National Setting*, New York/Londres, Doubleday, 1966.
106. PETERSON A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 47.
107. *Ibid.*, p. 42.

de situer le « général » dans le contenu[108]. Comme la raison donnée à la diversité des pays, celle de la diversité des élèves est souvent employée pour justifier une conception élitiste de la culture générale et de la culture en général. Conception élitiste, aussi, de ces écoles qui doivent être un exemple et un modèle (le terme souvent employé est celui de *pilot-schools*) pour des « écoles nationales » dans un monde « de plus en plus mobile » où les déplacements entre les pays sont « de plus en plus fréquents[109] ».

Ainsi, le BI est d'emblée conçu comme un « test d'aptitude » assurant le droit d'entrée dans l'enseignement supérieur. Tout se passe comme si la volonté de distinction conduisait les fondateurs du BI à nier l'évidence, en affirmant qu'il ne s'agit pas d'un certificat de fin d'études secondaires ou que l'enjeu n'est pas d'acquérir des connaissances (« *The International Baccalaureate itself must be regarded, not as a school leaving certificate of acquisition of knowledge* »), mais de tester des aptitudes présentées comme innées. C'est une illustration de ce que dit Pierre Bourdieu de la fonction sociale de l'école : que l'école récompense moins les connaissances acquises à l'école (jugés « scolaires ») que celles acquises en dehors de l'école, dans la famille[110]. Dans le même document, les fondateurs se demandent quelles sont les matières essentielles à l'inculcation d'une « culture internationale » :

> « *The reduction from seven subjects to six, which has been unanimously recommended by recent meetings, would presuppose a much more far-reaching change than might be thought at first sight. If the compulsory subjects are to be reduced from four to three, which should be committed: (1) Language of Instruction and World literature in translation; (2) First foreign Language; (3) History or Geography; (4) Mathematics/Logic/Science? In the light of what has been said above there can be no question of omitting (4); on the other hand, how can one contemplate supressing the test in world history or geography? Not only were these subjects the starting point for the present experiment; they would also seem to be an essential part of international culture*[111]. »

En 1966, il est inconcevable pour les fondateurs du BI que l'histoire mondiale ou la géographie mondiale ne soit pas obligatoire. La « littérature mondiale en traduction » fait partie du projet initial (« *Language of Instruction and World literature in translation* »). Les programmes de « littérature mondiale » et d'« histoire mondiale », conçues comme essentielles à un enseignement à vocation internationale, sont encore aujourd'hui des traits distinctifs du plan d'études du BI, même si l'histoire et la géographie n'y sont pas obligatoires comme nous le verrons au chapitre VII.

108. *Ibid.*, p 41.
109. *Ibid.*
110. BOURDIEU P., *La noblesse d'État*, *op. cit.*, p. 52.
111. Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. ISES/SEEI, *The International Schools Baccalaureat*, janvier 1966, p. 2.

En étudiant les trajectoires des principaux théoriciens dont les travaux ont servi à élaborer un programme de diplôme privé et international, nous avons montré que la constitution du BI est le produit d'une reconversion de capital – tant économique que social. On voit se constituer ainsi une économie symbolique réunissant les réformateurs issus de sociétés impériales qui y font valoir leur capital d'expertise par leur proximité avec les milieux du pouvoir. Diplôme privé, le BI est le produit d'une conversion du capital économique et social en capital culturel[112]. Historiquement, des individus et des institutions se proposent certes de dispenser une « éducation internationale » avant l'Écolint, l'Unis et l'OBI[113]. Entreprises ou initiatives privées, elles ont donné lieu à des institutions singulières, des tentatives d'internationalisme qui n'ont pas survécu aux guerres mondiales et aux recompositions du champ du pouvoir international. Elles ne commencent à s'autonomiser des États qu'à partir de la création de l'OBI et d'instances analogues qui concourent à en définir la spécificité et les frontières en tant que domaine d'activité pédagogique. Si l'expression « éducation internationale » se réfère à une conception spécifique de la culture générale, l'opérateur axiologique international/national fonctionne comme une métaphore politique et ne doit pas être confondu avec une problématique sociologique. Aussi l'internationalisme des réformateurs se construit-il contre l'internationalisme communiste parfois dans le détail des trajectoires individuelles (par exemple Peterson, Mountbatten) ; parfois dans leurs écrits (Rickover, Peterson). Les concepteurs du BI ont une vision moderne de la culture générale qui apparaît comme plutôt subversive par rapport aux humanités classiques. Cette opposition sert aux agents pour se distinguer des « écoles nationales », notion qui regroupe des écoles aussi bien publiques que privées. Le contexte international sert de prétexte pour critiquer à la fois une conception traditionnelle de culture générale et la tendance contraire à la spécialisation. D'où la formule commode – sorte de troisième voie retraduite dans le domaine pédagogique – de « culture générale par la spécialisation ». Enfin le BI c'est surtout une vision de l'éducation comme chose privée, car s'il n'exclut pas les écoles publiques comme membres potentiels, il s'agit d'un titre scolaire privé, par opposition au monopole d'État-national.

Nous avons identifié un processus de genèse et un processus de spécialisation comme les deux grandes périodes à distinguer dans l'histoire du baccalauréat international. Celles-ci se rapportent avant tout aux dates de création institutionnelle qui contribuent à la genèse et la structuration d'un marché de biens symboliques, indiquant par là un certain degré d'autonomie par rapport aux espaces politiques nationaux. L'autonomie conquise relative. Si le réseau d'institutions qui se cristallise dans la fondation de l'OBI ne dépend d'aucun

112. Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », art. cité.
113. Le premier réseau d'enseignement secondaire international est lié à l'Église catholique. Karady V., « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art cité.

État-nation singulier, il se développe dans les *lieux neutres*[114] que sont les institutions à vocation internationale gouvernementales ou non – ce qui n'exclut pas des subventions ponctuelles ou indirectes de certains États. À partir d'un certain nombre d'observations (trajectoires, lieux de réunion et de conférences, provenance des financements, etc.), nous pouvons émettre que l'hypothèse de l'émergence d'un marché du baccalauréat international équivaut à la conquête d'une autonomie par rapport aux États-nationaux au prix d'une dépendance croissante : d'un côté, au champ du pouvoir international et de l'autre, au marché de l'enseignement supérieur. Comme nous l'avons vu, il ne suffit pas de créer un diplôme privé à vocation internationale, mais encore faut-il qu'il soit reconnu par les États d'une part et les universités de l'autre afin que les élèves puissent accéder aux universités dans différents pays. Si le financement provenant des gouvernements décline à la fin des années 1980, il ne disparaît pas complètement. Toutefois, à partir de cette époque, la quasi-totalité des fonds de l'OBI provient des frais d'adhésion des écoles membres et d'inscription des candidats aux examens. Il ne faut donc pas oublier que c'est l'ouverture du marché du baccalauréat international aux écoles publiques, notamment états-uniennes, qui assure à l'Organisation cette autonomie. C'est ce que nous allons étudier dans le chapitre suivant.

114. BOLTANSKI L. et P. BOURDIEU, « La production de l'idéologie dominante », art. cité.

Chapitre VII

L'ÉCONOMIE SYMBOLIQUE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL

Au chapitre précédent, nous avons reconstruit la lutte des hommes nantis en capital social pour faire reconnaître le baccalauréat international auprès de différentes universités et États. En 2020, plus de 5 284 écoles situées dans 158 pays étaient membres de l'OBI. Outre les organisations gouvernementales internationales telles que l'OCDE et la Banque mondiale, les fournisseurs de données sur les élèves à l'échelle multicontinentale sont rares. Le système d'information du baccalauréat international (IBIS) classe les données relatives aux élèves par école. Compte tenu du nombre d'adhérents, l'Organisation centralise une grande quantité de données sur les élèves que les écoles présentent comme « candidats » aux qualifications de l'OBI. Nous avons effectué une analyse des données géométriques (ADG) à partir de cet ensemble exceptionnel de données. Dispersées dans le monde, les écoles qui forment leurs élèves au BI recoupent des réalités contrastées, variant de taille, de nombre de matières disponibles, ou de nationalités présentes en son sein. À titre d'illustration, voici un rapide portrait d'écoles ayant présenté des candidats aux examens du BI pour l'année 2008-2009[1], organisé selon leur taux de candidats dits locaux, c'est-à-dire ceux dont la nationalité correspond au pays dans lequel est située l'école. Ayant adhéré à l'OBI en 1996, Josip Broz Tito High School est une école « étatique » de Skopje, en Macédoine. Les 17 candidats, tous locaux, préparent un diplôme avec un total de 6 matières au choix. École « étatique », Pleasant Valley High School à Chico, en Californie (USA), offre 12 matières à ses élèves, qui passent surtout le certificat. Bien que d'adhésion assez ancienne, en 1988, cette école ne présente que 28 candidats de seulement 4 nationalités. Au Lesotho, le Machabeng College, International School of Lesotho est une école privée ayant adhéré à l'OBI en 1976. Les 85 candidats qu'elle présente sont issus de 14 nationalités. Ils passent en majorité le diplôme et ont le choix entre

1. Les écoles présentées sont les individus statistiques situés aux extrémités de l'espace construit par l'ADG. Pour la liste complète des écoles retenues et de leurs caractéristiques principales, voir l'annexe IV.

33 matières. Située au Bahrein, à Riffa, la Shaikha Hessa Girls' School présente 12 candidates de 5 nationalités différentes. D'adhésion récente, 2007, cette école privée propose 7 matières avec une prédominance pour les examens d'anglais et le certificat. À New York, l'Unis présente 149 candidats, de 44 nationalités différentes. Les élèves privilégient le diplôme et passent les examens dans 68 matières. L'Écolint enfin, se distingue de toutes les autres puisque parmi ses candidats au BI, seulement 23 % sont locaux. La quasi-totalité présente le diplôme dans plus de 57 matières (annexe IV).

Comment établir la nature des relations entre les *IB schools* en Macédoine, aux États-Unis ou au Bahrein ? Les écoles membres de l'OBI peuvent paraître si diverses qu'elles ne pourraient être comparées qu'au sein d'un même pays ou région[2], voire qu'elles seraient incomparables de façon systématique[3]. Contrairement à leur diversité, thématique prépondérante dans la recherche sur l'éducation internationale, leur appartenance à la même organisation n'a suscité que peu d'intérêt. Pourtant, au-delà de l'investissement économique important que cela signifie pour l'école, l'adhésion à l'OBI se fonde sur des règles, des valeurs et des normes communes, imposées par le *curriculum*. C'est à partir de ces contraintes qu'on peut dégager des facteurs statistiques afin de cerner les mécanismes de concurrence interne au sous-champ des *IB schools*. L'enjeu méthodologique ici est de situer objectivement ces écoles les unes par rapport aux autres car la littérature spécifique sur l'éducation internationale n'a guère permis de savoir pourquoi les enseignants et les parents considèrent certaines écoles plus « internationales » que d'autres. Cela est dû au fait que les chercheurs ont négligé de relier les jugements subjectifs sur ce qui est ou n'est pas une « école internationale » aux liens qui lient objectivement les écoles de l'OBI. Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord ce qui unit les écoles membres à cette Organisation – en particulier le processus d'adhésion et le *curriculum* sous l'angle de la place accordée aux langues –, pour identifier ensuite ce qui les différencie au moyen de l'analyse géométrique des données (AGD). Aussi notre intention est-elle de contribuer à faire connaître cette méthode encore peu employée en dehors du cercle restreint des sociologues de la culture[4]. Pour ce qui concerne notre propos, son intérêt est de saisir à la fois les principes qui

2. DOHERTY C., C. HINCKSMAN, A. LUKE, J. KENWAY et P. SHIELD, art. cité ; RESNIK J., « The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries », art. cité ; WEENINK D., art. cité.
3. HAYDEN M. et J. THOMPSON, *International Schools. Growth and Influence*, Paris, Éditions de l'Unesco/IIEP, coll. « Fundamentals of Educational Planning », nº 92, 2008.
4. L'AGD trouve son origine en France, où elle est développée par le statisticien Jean-Paul Benzécri dans les années 1960. Bourdieu l'a utilisé dans *La distinction* (1979), l'un des ouvrages de sociologie les plus influents au niveau mondial. Pourtant, l'AGD est largement ignorée hors de France malgré des utilisations internationales récentes transposant les analyses de *La distinction* à de multiples contextes nationaux. Voir DUVAL J., « L'analyse des correspondances et la construction des champs », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 200, nº 5, 2013, p. 110-123.

unifient le sous-champ et ceux qui hiérarchisent les écoles. Le lecteur y trouvera quelques passages plus ardus que dans les chapitres précédents, requérant un petit investissement en temps pour comprendre la méthode, afin de saisir l'avantage d'une approche en termes de champs à partir du cas des *IB schools*.

L'adhésion : une force unifiant des écoles disparates

Pour délivrer le BI, les écoles secondaires doivent devenir membres de l'OBI non seulement en payant une contribution mais aussi en adoptant sa vision : elles adhèrent, dans tous les sens du terme, c'est-à-dire en s'unissant à l'organisation et en partageant ses valeurs. Derrière le label « *IB school* », il existe des pratiques unifiées de recrutement des professeurs, des commissions d'experts, des examens et des examinateurs. Aussi l'Organisation lie-t-elle les écoles membres à l'échelle mondiale, sans que celles-ci aient besoin d'entrer en contact entre elles. Les programmes d'enseignement, sessions d'examens, critères et schèmes d'évaluation, système de formation continue pour enseignants, associations d'anciens élèves sont autant de médiateurs. L'OBI met en relation des écoles qui ont différents critères de sélection, des enseignants aux expériences multiples et des élèves tous candidats à l'examen. Dès lors que ces écoles sont différentes mais unies par l'OBI, comment peut-on les comparer ?

En 2008-2009, les *IB schools* sont situées dans 124 pays, 4 établissements sur 10 étant localisés en Amérique du Nord et près de trois quarts des écoles (69,73 %) se répartissant entre l'Amérique du Nord et l'Europe (voir l'annexe III, tableau 10). Contrairement à la représentation commune qu'on peut avoir des écoles internationales en France, ce n'est pas dans les écoles privées que les candidats sont les plus nombreux (voir l'annexe III, tableau 1). Le marché du BI paraît diversifié du fait de son implantation dans plus de cent pays, des options offertes dans le *curriculum* ou encore du profil de l'école qui l'offre. De simples comptages révèlent pourtant des tendances lourdes. La hiérarchie des langues à l'OBI et les choix linguistiques des candidats à l'examen sont fortement contraints dans le contexte du « système mondial des langues »[5]. C'est la dimension culturelle et symbolique d'un processus de normalisation, bien plus important que ne le laissent croire les procédures d'adhésion à l'OBI ou les statistiques produites par l'Organisation[6], qui affichent la diversité des pays où sont localisées ses écoles et la diversité des langues qui peuvent y être enseignées.

5. SWAAN A. de, *Words of the World. op. cit.* ; DUGONJIC L. et R. RICHARD DE LATOUR, « Babel et le marché. Un programme de "littérature mondiale" à l'épreuve du marché de la traduction », *Swiss Journal of Educational Science*, vol. 36, nº 2, 2014, p. 179-212.

6. Notons que ces statistiques omettent, consciemment ou inconsciemment, de trier les pays pour montrer l'inégale répartition des écoles membres selon les régions géographiques, regroupant l'Europe, l'Afrique et le Moyen-Orient. Elles sont systématiquement présentées de façon à invisibiliser au mieux ces inégalités, [http://www.ibo.org/fr/about-the-ib/facts-and-figures/] (consulté le 27 juillet 2020).

Si l'activité pédagogique de l'OBI consiste à élaborer des programmes, des examens et des critères d'évaluation ainsi qu'à évaluer les candidats et à délivrer des titres scolaires sous forme de « diplôme » ou de « certificat », son profit économique vient des examens et des nouvelles adhésions. Les écoles y contribuent différemment, payant d'abord les droits d'inscription pour chaque candidat et ensuite les frais d'évaluation pour chaque matière présentée à l'examen. Précisons que les élèves qui présentent le BI peuvent être candidats au diplôme – étant soumis alors à l'exigence de passer 6 matières, le CAS[7], le mémoire et la théorie de la connaissance – ou candidats à un ou plusieurs certificats dans des matières individuelles. Une école peut être membre de l'OBI sans présenter des candidats aux examens chaque année ou préparer d'autres diplômes. Les matières peuvent varier d'une école à l'autre mais aussi d'année en année. En somme, plus une école est riche, plus l'ensemble des élèves a de chances de choisir un grand nombre de matières. C'est pourquoi nous pouvons interpréter le nombre de matières passées en examen comme un indicateur de son capital économique. L'IBIS contient une seule question liée à la temporalité, la *période d'adhésion*. Il ne s'agit pas de l'ancienneté d'une école en particulier, mais de l'ancienneté de son adhésion. Cela contribue aussi à mesurer le capital économique car plus une école est ancienne, plus elle a contribué financièrement à l'OBI.

Que l'école soit publique ou privée – qu'elle soit située au Bahrein, en Californie, au Lesotho ou en Macédoine –, l'homogénéisation des contenus enseignés passe par le *curriculum*, pièce commune à toutes les écoles membres de l'OBI. Selon un cadre de la Nord Anglia Education Inc[8], le *curriculum* « est une contrainte très forte » qui « impose » son organisation aux écoles et les rend « extrêmement similaires ». Comme il le rappelle : « L'OBI, quand ils font leurs accréditations, ils vérifient : vous avez sciences, donc vous avez les laboratoires ? Ils vérifient et ils imposent l'infrastructure qui va avec le *curriculum*[9]. » Cependant, l'échange entre l'Organisation et ses écoles membres n'appartient pas seulement à l'« économie économique » et ne se limite pas au contrôle de « l'infrastructure ». Par ses *curricula* à vocation universaliste destinés aux élèves de toutes nationalités et permettant d'accéder aux universités dans une centaine de pays, elle jouit de la reconnaissance de nombreuses écoles à vocation internationale, des États et des universités prestigieuses. La rencontre de la vocation du BI avec cette reconnaissance constitue son capital symbolique. De nombreuses années peuvent passer avant qu'une école secondaire ne se conforme aux conditions exigées concernant la formation des enseignants et la restructuration de l'école, mais en contrepartie l'OBI lui permet d'accéder à la reconnaissance internationale. Il s'agit là d'un

7. Le programme « Créativité, action, service » (CAS) encourage les élèves à prendre part à des activités artistiques, sportives et à des travaux d'intérêt communautaire avec le but de les sensibiliser à la vie en dehors de l'école. Les élèves doivent y consacrer au moins trois heures par semaine au cours des deux ans.
8. Une multinationale d'éducation fondée en 1972, qui offre également le *curriculum* de l'OBI.
9. Entretien avec un cadre dirigeant à Nord Anglia Education, 25 janvier 2012.

transfert de capital symbolique de l'Organisation vers ses membres, qui deviennent des *IB schools* en adhérant. Ce capital symbolique réunit, par le seul fait de leur adhésion, des écoles différentes (publiques ou privées, internats[10] ou externats, plus ou moins anciennes et prestigieuses, situées dans des pays riches ou pauvres, d'origine religieuse ou laïque, etc.) qui jouissent de façon égale de cette reconnaissance – au moins sur le papier –, et sont ainsi légitimées pour faire passer un diplôme privé. Adhérer à l'OBI correspond donc à une réalité double, à la fois économique et symbolique, qui se traduit par un processus coûteux.

Valorisation des langues et monopole de l'anglais

Pour une école, adhérer à l'OBI implique d'entrer dans une économie symbolique dans laquelle le *curriculum* occupe une place centrale. Si les écoles membres se situent dans une centaine de pays et une grande diversité de régions linguistiques, les langues n'ont ni le même statut, ni la même fonction, ni la même valeur au sein de l'Organisation. L'OBI reconnaît trois langues d'enseignement possibles, les « langues de service », dans lesquelles les candidats peuvent suivre les cours et passer les examens : l'anglais, le français et l'espagnol. Les candidats qui n'ont pas pour langue maternelle l'une d'entre elles doivent acquérir un niveau « proche langue maternelle ». S'ils choisissent de présenter le BI en espagnol, par exemple, les candidats assistent à tous les cours en cette langue, aussi bien les matières littéraires que scientifiques.

Si ce plan d'études est contraignant pour les écoles, il est plus flexible du point de vue des élèves, qui sont amenés à faire des choix sous la contrainte d'un groupement préétabli de matières, valorisant l'enseignement des langues (encadré 5). Les candidats présentent deux langues : le premier groupe correspond au niveau A1, c'est-à-dire « langue maternelle », mais ne détermine pas la langue d'enseignement ; le second groupe offre plusieurs possibilités selon le niveau : A2 niveau « langue maternelle ou presque », B langue étrangère et *ab initio* niveau débutant. De ce point de vue, le plan d'études n'a pas connu de changement majeur entre 1999 et 2011 (tableau 4 ci-dessous[11]).

L'OBI accorde une place à l'enseignement des langues plus grande qu'à celui des sciences expérimentales et des sciences humaines et sociales. Non seulement deux sur cinq matières obligatoires sont des « langues A », mais encore, sur un total de six matières, l'élève peut étudier trois langues. À l'inverse, il est impossible de cumuler trois matières d'un autre groupe que des langues. Cumuler l'anglais, le français et l'allemand est tout à fait possible alors que cumuler la chimie, la biologie et la physique ne l'est pas.

10. Bertron C., « Des enfants des élites post-soviétiques dans les pensions suisses », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 225, nº 5, 2018, p. 14-27.

11. Source : OBI, *Diploma Programme Language A1 World Literature Teacher Support Material, English A1*, s. l., 2002, 103 p. ; OBI, *Diploma Programme Language A: Language and Literature Guide*, Cardiff, 2011, 76 p. Les changements de nom de 2011 sont indiqués en italiques.

1999	2011
Groupe 1. « Langue A1 »	Groupe 1. « Études en langue et littérature »
Groupe 2. « Langue A2 »	Groupe 2. « Acquisition de langues »
Groupe 3. « Individus et sociétés »	Groupe 3. « Individus et sociétés »
Groupe 4. « Sciences expérimentales »	Groupe 4. « Sciences expérimentales »
Groupe 5. « Maths et informatique »	Groupe 5. « Maths et informatique »
Groupe 6. « Arts »	Groupe 6. « Arts »

Tableau 4. – Groupes des matières en 1999 et en 2011.

Encadré 5. – Valorisation de l'enseignement des langues

Dans le cadre du diplôme du BI, le candidat doit présenter six matières : il en choisit une par groupe selon l'offre proposée par son lycée dans chacun des groupes de 1 à 5, puis une matière libre de n'importe quel groupe. Seuls les arts sont donc des matières facultatives*. Les cours s'organisent en niveaux « moyen » et « supérieur » selon le temps consacré à l'étude. La différence s'exprime en nombre d'heures de cours et en quantité de travaux exigés. Pour ce qui concerne les cours de langue, il s'agit du nombre de livres à lire. À cela s'ajoute une différence dans les critères d'évaluation pour ce qui concerne le goût, l'opinion personnelle et l'interprétation. Les différents niveaux d'enseignement des langues (A, B et *ab initio***) correspondent à la place qu'occupe la littérature dans le cours. Les niveaux de langue *ab initio* et B ne contiennent pas de littérature ; son enseignement est réservé aux niveaux « A1 » et « A2 » et seul le programme de langue A1 inclut des œuvres de « littérature mondiale ». Celle-ci n'est donc pas caractéristique de l'enseignement des langues dans son ensemble ; elle est étudiée uniquement dans le cadre du premier groupe de matières, au niveau « A1 ». En somme, plus le niveau est élevé, plus les élèves ont accès « au monde » par la littérature. Cependant, comme les œuvres sont enseignées en traduction, la littérature mondiale est lue dans la langue A choisie et donc limitée aux œuvres traduites dans cette langue.

* Ces données ont été recueillies à partir des programmes de 1999. OBI, *Diploma Programme Language A1*, s. l., 1999, 81 p.

** L'OBI distingue d'abord la « langue A » de la « langue B » (langue étrangère), puis le niveau de « langue A1 » (compétences de langue maternelle) du niveau de « langue A2 » (compétences proches de la langue maternelle).

Si la structure même du diplôme valorise les langues, dans la quasi-totalité des *IB schools* (91,1 %), la langue principale est l'anglais (tableau 5) et il existe rarement une seconde langue d'enseignement (tableau 6). Lorsque les langues principales sont le français et l'espagnol, c'est leur centralité dans le « système mondial des langues[12] » qui compte et non le nombre de locuteurs, ni le nombre de pays qui les ont pour langues officielles. Selon Abram de Swaan, il convient plutôt de considérer la part des locuteurs plurilingues : plus ces locuteurs sont nombreux, plus la langue est centrale. Le nombre total de locuteurs est insuffisant pour déterminer la place d'une langue dans ce système – défini comme une

12. SWAAN A. de, *Words of the World*, *op. cit.*

configuration linguistique au sens de Norbert Elias –, où les langues périphériques sont reliées au centre par des polyglottes.

Langue d'enseignement	Nombre d'écoles (n = 1 579)	Pourcentage
Anglais	1 438	91,1 %
Espagnol	114	7,2 %
Français	18	1,1 %
Chinois	5	0,3 %
Arabe	4	0,3 %

Tableau 5. – Répartition des écoles selon la langue d'enseignement principale, 2008-2009.

Seconde langue	Nombre d'écoles (n = 1 579)	Pourcentage
Aucune	1 480	93,7 %
Espagnol	64	4.1 %
Français	17	1,1 %
Anglais	10	0,6 %
Turc	5	0,3 %
Allemand	1	0,1 %
Kazakh	1	0,1 %
Portugais	1	0,1 %

Tableau 6. – Répartition des écoles selon la seconde langue d'enseignement, 2008-2009.

Comme le montrent les tableaux 5 et 6[13], les écoles qui choisissent pour seconde langue l'anglais sont les écoles pilotes dont la langue principale est le chinois – et elles sont toutes situées en Chine –, ou l'arabe, et elles sont toutes situées dans des États arabes : Bahreïn, Liban et Émirats arabes unis. Quant à l'école pilote en Allemagne, l'école privée Frankfurt International School, l'allemand y est la seconde langue d'enseignement. Si on prend le nombre de choix d'une langue à l'examen comme un indicateur de sa valeur, on trouve d'un côté que l'anglais est la matière la plus recherchée dans les *IB schools* et de l'autre, que les langues les moins valorisées sont les langues périphériques. Parmi les deux cent soixante-douze matières choisies par les candidats en 2008-2009, 88,3 % étaient des langues, soit deux cent quarante dont certaines déclinées en niveaux A, B et *ab initio*. L'anglais a fait l'objet de 16,4 % des choix tous niveaux inclus, l'espagnol de 6,8 %, le français de 4,4 %, l'allemand de 1,3 % et le chinois de 0,8 %. Ensemble, ces cinq langues comptent pour près d'un tiers de l'ensemble des choix des candidats (n = 112 310) et l'anglais compte pour plus de la moitié de ce tiers[14]. Se réfractent donc, dans le sous-champ des *IB schools*, des tendances plus larges caractéristiques des relations culturelles internationales aujourd'hui, c'est-à-dire à la fois la diversification des langues traduites et la domination de l'anglais[15].

13. Source : OBI, IBIS.
14. *ibid.*
15. SAPIRO G., « Les collections de littérature étrangère » *in* Gisèle SAPIRO (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 197.

Cette contradiction, mise en évidence par Sapiro, se comprend si l'on considère les rapports de force entre les langues. Langue « hyper-centrale » dominant le système mondial des langues depuis plus d'un siècle, l'anglais sert en même temps de lien avec d'autres langues « supranationales », comme le résume Abram de Swaan : « *the more languages, the more English*[16] ». Le monopole de l'anglais est non seulement révélateur de tendances plus larges, c'est aussi un indice du travail de normalisation opéré par l'OBI et une force d'unification des écoles, qui facilite la mise en concurrence et l'évaluation des candidats.

LA CONCURRENCE ENTRE LES CANDIDATS AU BI

Le fait de rassembler les informations sur les écoles en une base de données, l'International Baccalaureate Information System (IBIS) catégorise ces écoles, crée des hiérarchies internes et informe la réalité. L'existence même des données sur les candidats et leurs résultats aux examens est un indice pour l'existence de relations indirectes entre les écoles dans la réalité : elles sont liées dans la mesure où elles adhèrent à l'OBI. Ainsi l'espace géométrique de relations que nous construisons à partir de ces données, correspond à une certaine réalité sociale par analogie à la distinction marxienne entre classes sur le papier et classe dans la réalité[17]. Certaines informations saisies sont employées dans la présentation de soi des écoles comme l'année d'adhésion, le nombre de nationalités représentées par les élèves[18], le taux de réussite des élèves et les matières au choix. Si les candidats ont intérêt à avoir le plus grand nombre de points à l'examen pour entrer dans les universités de leur choix, l'enjeu pour les écoles est de se construire une réputation de bonne préparation à l'examen par un taux de réussite plus haut que la moyenne. Le fait de saisir surtout des informations sur les candidats est révélateur. Cette base comptabilise les caractéristiques et les résultats des candidats qui passent le BI. C'est pourquoi cela fait sens de comparer les écoles membres selon les caractéristiques de leurs candidats.

Tous les élèves de terminale n'ont pas la possibilité de préparer le BI – comme c'est le cas à l'Unis et à l'Écolint –, mais peuvent être soumis à des critères de sélection variables[19], comme dans les écoles publiques états-uniennes où les élèves sont sélectionnés pour s'inscrire au programme du diplôme [20]. Cependant, ils ont aussi la possibilité de terminer leurs études secondaires sans

16. SWAAN A. de, *Words of the World*, *op. cit.*, p. 57.
17. BOURDIEU P., « Espace social et genèse des "classes" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 52, 1984, p. 3-14.
18. L'OBI ne saisit qu'une seule nationalité pour ses candidats.
19. « Les élèves devront-ils satisfaire à des critères d'entrée ou de sélection afin de pouvoir s'inscrire au Programme du diplôme du BI ? », OBI, *Programme du diplôme, formulaire de demande d'autorisation Partie A*, question 3g, 2006.
20. RESNIK J., « L'ère de l'évaluation aux États-Unis et l'intégration du baccalauréat international comme dispositif pour améliorer les lycées publics », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, nº 2, 2013, p. 77-94.

faire de terminale. Il faut donc noter que la question du nombre de candidats ne renseigne pas sur l'ensemble des élèves d'une école donnée. Dans tous les cas, l'OBI classe les candidats selon leur rapport à l'examen. Par exemple, dans une session d'examen en biologie, quatre profils de candidat sont distingués : le candidat au « diplôme » qui est en terminale et passe toutes ses matières ; le candidat au « certificat » qui est en première et présente un certificat de biologie ; le candidat « anticipé » qui, en première, présente la biologie de manière anticipée en vue d'un diplôme en terminale ; enfin le « redoublant », qui passe l'examen de biologie pour au moins la deuxième fois, quelle que soit la configuration. Les candidats au diplôme coûtent plus cher aux écoles que les candidats au certificat dans une ou plusieurs matières individuelles. Pour un élève qui souhaite s'inscrire aux examens pour obtenir le diplôme, c'est-à-dire aux six examens qui correspondent aux six matières qu'il doit choisir, l'école verse environ 700 €. D'un point de vue économique, ce sont donc les candidats au diplôme qui ont le plus de valeur sur le marché du BI. En 2008-2009, un candidat sur deux passe le diplôme alors qu'un candidat sur quatre n'a suivi qu'une année d'études et présente le certificat, et un sur cinq en anticipe la présentation. La proportion de ceux qui redoublent est négligeable par comparaison.

C'est parce que les élèves passent les mêmes examens dans les matières de leur choix et sont soumis aux mêmes critères d'évaluation que l'on peut comparer les écoles en s'intéressant aux caractéristiques des candidats qu'elles présentent – l'enjeu pour eux étant d'obtenir le plus grand nombre de points et d'accroître leurs chances d'entrée dans les universités les plus prestigieuses, contournant ainsi les diplômes nationaux[21]. C'est de cette manière que l'OBI met les candidats en concurrence au moyen des titres scolaires à une échelle globale. Ni le nombre de diplômes ou de certificats, ni celui de points ne sont limités. Si un candidat obtient le BI cela n'empêche pas un autre de l'obtenir aussi. Cette non-exclusivité caractéristique des biens culturels [22] résiste à une analyse strictement économique de l'OBI. Au sens sociologique, les marchés dépendent des champs, définis comme des sphères de pratique spécialisées, plutôt que l'inverse. De quelque école ou pays qu'ils soient, les candidats aux examens sont en concurrence les uns avec les autres pour satisfaire aux critères imposés par l'OBI. Les candidats ne sont donc pas dans une situation de concurrence directe ; il s'agit plutôt d'une lutte symbolique. Cela apparaît d'autant mieux lorsque les professeurs s'attachent à mettre en avant les origines géographiques des candidats – à savoir s'ils sont locaux ou internationaux par rapport à la localisation de l'école –, pour se comparer à ou pour discréditer une école ainsi indirectement concurrente. En suivant Bourdieu, on peut donc définir le marché

21. Quant aux écoles, elles ont intérêt à construire une réputation de bonne préparation à l'examen par un taux de réussite plus haut que les autres – il sera alors affiché dans les prospectus ou sur le site Internet de l'établissement.

22. DUVAL J. et M.-F. GARCIA-PARPET, art. cité.

du BI comme « toutes les relations d'échange entre agents mis en concurrence » et leurs interactions directes comme dépendantes d'un « conflit indirect[23] ».

LUTTES INTERNES DE LÉGITIMITÉ

Les écoles publiques sont aujourd'hui non seulement plus nombreuses au sein de l'OBI, mais elles sont aussi celles qui présentent le plus grand nombre de candidats[24]. Paradoxalement, ces écoles – que ses fondateurs auraient qualifiées de « nationales » dans les années 1960 –, deviennent désormais « internationales » en adhérant à l'Organisation. Voilà le pouvoir symbolique en matière d'éducation internationale que s'est attribué cette institution, à la manière des États.

Les écoles les plus anciennes, qui n'offrent que le BI, méprisent des nouvelles entrantes telles que les écoles publiques états-uniennes. Selon Paul, un professeur qui a enseigné à New York aussi bien qu'à Dar es Salaam et a longtemps servi de *IB Coordinator*[25] pour l'OBI, l'entrée en nombre des écoles états-uniennes sur ce marché a baissé le niveau des questions d'examen parce qu'il a fallu adapter les critères d'évaluation à un public local, états-unien :

> « Le BI qui a été créé dans les années 1960 était destiné aux élèves étrangers dans les écoles internationales, et c'est le BI que je connais et auquel je pense […]. Le BI est aujourd'hui trop rempli d'écoles nationales, d'écoles publiques au sens américain du terme […]. Je pense que beaucoup d'entre nous qui sommes dans le système depuis longtemps ont le sentiment que le niveau s'est dilué progressivement et de manière implicite. Donc, si vous lisez les questions de l'examen de cette année et que vous les comparez au même examen d'il y a 20 ans, elles ne sont pas aussi subtiles, ni aussi nuancées, ni aussi compliquées, ou peut-être que les questions le sont, mais les notes ne le sont pas […]. Quant à certaines de ces autres écoles, elles ont un groupe d'enfants américains locaux dans une école américaine locale et tout le reste – juste l'expression "international" fait briller leurs yeux. […] Vous entrez dans un cours d'histoire à l'Unis et vous avez quinze nationalités et dix personnes aux origines diverses alors que tous leurs enfants sont en quelque sorte des Polonais américains qui sont là depuis cinq générations – ce n'est pas la même chose[26] ! » (Paul, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1994, PhD en histoire Richmond College, Britannique, 62 ans).

23. BOURDIEU P., *Les structures sociales de l'économie*, *loc. cit.*
24. Le BI, diplôme privé, est donc assez largement subventionné par certains États, en particulier les États-Unis, pays dans lequel 90 % des établissements qui le délivrent en 2008-2009 sont publics. STEINER-KHAMSI G. et L. DUGONJIC-RODWIN, « Transnational accreditation for public schools: IB, PISA and other public-private partnerships », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 50, nº 5, 2018, p. 595-607.
25. Poste occupé par un enseignant pour faciliter les échanges et la communication entre son école et l'Organisation.
26. Entretien avec Paul, le 14 octobre 2010.

Se conformant à l'histoire du diplôme, Paul rappelle que le BI a été créé pour des candidats internationaux, non pas pour des locaux – qu'il qualifie de manière péjorative « des Polonais américains qui sont là depuis cinq générations ». Si un taux élevé de ces candidats apparaît comme un atout dans son propos, l'ADG indique qu'il est également opérant dans l'espace géomtrique en tant que force symbolique inscrite dans les relations objectives entre les écoles. L'analyse rend ces relations intelligibles selon ce qu'on peut appeler le « capital candidats » des écoles : un capital spécifique au sous-champ des *IB schools*, qui est inégalement distribué et qui positionne les écoles les unes par rapport aux autres. Les écoles qui en sont le plus dotées sont des écoles privées qui ont cumulé des années d'ancienneté à l'OBI et qui présentent plutôt des candidats internationaux aux examens ; celles qui en sont le moins dotées sont d'adhésion récente, plutôt publiques et présentent des candidats locaux – les écoles publiques états-uniennes en sont l'exemple paradigmatique.

Le mépris des écoles établies pour les étrangers peut être analysé à la lumière de l'enquête canonique de Norbert Elias et John L. Scotson sur les problèmes communautaires de ségrégation[27]. Pour une école, cumuler les deux dimensions du capital candidats c'est augmenter son pouvoir sur les autres et occuper une place privilégiée pour que la structure du marché agisse en sa faveur. C'est la raison principale pour laquelle l'École internationale des Nations unies à New York se distingue de toutes les autres. À l'échelle locale ou régionale les écoles peuvent accroître leur pouvoir sur les autres en créant une association ou une Guilde telle que celle du nord-est états-unien. Le fait de mettre l'accent sur les différences préserve la réputation de l'école. Dans ce processus de distinction sociale, ils mettent en évidence leur valeur symbolique et « transfigurent » ainsi la relation économique qui les unit à l'OBI. D'un point de vue économique, le nombre de candidats qu'elles préparent est compétitif, cependant les nouvelles entrantes incarnent des *outsiders* symboliques aux yeux des écoles établies parce que leurs candidats sont en grande partie locaux.

Les écoles anciennes, qui sont à l'origine de cet espace, ont créé les conditions objectives de leur « intérêt au désintéressement ». En grande partie privées, ces écoles cherchent à conserver leur capital symbolique en l'augmentant alors que les nouvelles entrantes ne font que commencer à acquérir ce capital symbolique en adhérant à l'OBI. Si les anciennes sont dominantes parce qu'elles ont défini les frontières et les valeurs du sous-champ en fonction de leurs caractérisques propres, elles doivent faire face à l'arrivée de nouvelles. Aussi accentuent-elles leur différence pour conserver leur légitimité : il s'agit alors pour elles de « transfigurer » les relations économiques entretenues avec l'OBI par des discours d'euphémisation[28]. Dans l'économie symbolique du BI, les écoles

27. ELIAS N. et J. L. SCOTSON, *The Established and the Outsiders: A Sociological Enquiry Into Community Problems*, Londres, F. Cass, 1965.

28. DELSAUT Y. et P. BOURDIEU, « Le couturier et sa griffe. Contribution à une théorie de la magie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975, p. 7-36.

anciennes dépensent beaucoup d'énergie à cette transfiguration : c'est ce qui rend pertinente l'étude de leurs stratégies sociales de distinction. Construire l'espace géométrique de l'OBI est une manière d'objectiver ces stratégies, lesquelles sont seulement évoquées dans les propos des enquêtés.

L'ESPACE GÉOMÉTRIQUE DES ÉCOLES

L'ADG permet la représentation géométrique d'un ensemble de données et son affichage graphique. À partir des données de l'IBIS, nous avons procédé au nettoyage et recodage pour créer notre propre base, *Dugonjić* 2008-2009, qui constitue la source des graphiques et tableaux de ce chapitre ainsi que dans l'annexe III. Nous avons exclu les écoles primaires et secondaires ainsi que les établissements d'enseignement secondaire qui n'ont pas fourni de candidats cette année-là. L'analyse résume une grande quantité d'informations, trop grande pour être spontanément intelligible, en un petit nombre de caractéristiques les plus marquantes[29]. L'hypothèse est que ces informations sont corrélées. Il s'agit donc de réduire le nombre d'informations nécessaires pour décrire les écoles membres. Ainsi, plutôt que de construire 44 tableaux croisés ou de décrire une école par 11 variables, l'ADG nous permet de les résumer par un petit nombre de facteurs ou axes[30]. Pour la construction des axes, nous avons retenu 9 variables et 33 modalités actives[31], initialement numériques pour la plupart, que nous avons le plus souvent divisées en quatre catégories (annexe III). La méthode employée est l'analyse des correspondances multiples (ou ACM) spécifique, une variante de l'ADG permettant de traiter à la fois des données individuelles qualitatives et quantitatives, à condition de les regrouper en catégories, et de mettre en supplémentaires des modalités des variables actives, par exemple les non-réponses ou les catégories trop peu fréquentes[32]. Après avoir construit les variables et équilibré le nombre de modalités pour chaque variable afin de pouvoir les interpréter par quartile[33], nous avons analysé les données pour 1 579 écoles dans 124 pays, qui ont offert le programme du diplôme durant l'année scolaire 2008-2009. Les individus ou unités de l'analyse sont les écoles

29. MARTIN O., *L'analyse de données quantitatives,* Paris, Armand Colin, 2005, p. 104.
30. Pour le codage des données, nous avons utilisé Excel ; pour l'ACM, le logiciel SPAD version 7.4.
31. Les individus et les questions sur la base desquels se construit le nuage sont appelés *actifs*. Les individus *supplémentaires* ne participent pas à la construction du nuage, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas employés pour définir la distance entre les individus. LE ROUX B. et H. ROUANET, *Multiple Correspondence Analysis*, Thousand Oaks, Sage, 2010, p. 42.
32. Moins une catégorie est fréquente, plus elle contribue à la variance totale du nuage. Cela peut biaiser l'analyse, d'où l'intérêt de la mettre en supplémentaire. Deux modalités de la variable part de candidats locaux ont été mises en supplémentaires, sans données et 100 c-loc., cette dernière étant redondante avec l'une des modalités de la variable nombre de nationalités (1 nat.).
33. LE ROUX B. et H. ROUANET, *op. cit.*, p. 39.

alors que les questions (variables catégorisées) portent pour la plupart sur les candidats qu'elles présentent aux examens.

Selon notre problématique, nous avons regroupé les variables en deux thèmes : le capital économique et le capital symbolique des écoles (annexe III). Puisque le rapport entre les écoles membres et l'OBI inclut le paiement des adhésions et des sessions d'examens annuelles, le premier thème recouvre des variables qui mesurent le capital économique des écoles : statut juridique, période d'adhésion, nombre de candidats, nombre de matières, part de candidats au diplôme. Par capital symbolique nous désignons un capital culturel international que le second thème regroupe par les variables suivantes : diversité des nationalités, part des candidats locaux, part de candidats aux examens d'anglais et part de candidats aux examens de français. Le nombre de nationalités parmi les candidats est un bon indicateur du capital symbolique de l'école, ce qui se concrétise par l'utilisation de cette donnée par les écoles dans la présentation de soi comme « internationales ». L'analyse géométrique nous permet de reprendre cette variable de manière tout aussi relationnelle que les écoles, c'est-à-dire que, dans l'espace construit, une école est plus ou moins internationale par rapport aux autres. Comme près de deux tiers d'écoles présentent des candidats presque exclusivement locaux, la variable *part des candidats locaux* renseigne l'origine géographique (locale ou étrangère) des candidats.

L'ACM rassemble les modalités qui sont les plus associées et sépare celles qui ont le moins en commun. La contribution d'une modalité dépend des données alors que celle d'une variable dépend uniquement du nombre de modalités : plus une variable a de modalités, plus elle contribue à la variance du nuage[34]. C'est pourquoi la bonne pratique consiste à construire des variables avec un nombre proportionné de modalités et d'équilibrer le nombre de variables regroupées sous un même thème. Le tableau 7 présente les modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne, aide à identifier les variables auxquelles elles correspondent et sert à interpréter les représentations graphiques. Les résultats de l'analyse conduisent à ne retenir que les deux premiers axes, qui rendent le mieux compte des oppositions selon lesquelles les écoles se répartissent dans l'espace du BI. Les graphiques présentent un nuage des 33 modalités actives (graphique 2) et un nuage des 1 579 individus actifs (graphique 3) dans le plan des deux premiers axes. Le premier nous sert à interpréter tous les autres : le nuage des individus autant que la projection des variables supplémentaires (graphiques 4-6). Quant aux tableaux en annexe III, ils donnent l'ordre de grandeur aux modalités actives. C'est ainsi que la part de candidats locaux, par exemple, est petite (0-60 %) ou moyenne (61-90 %) par rapport à lorsqu'elle est grande (91-99 %).

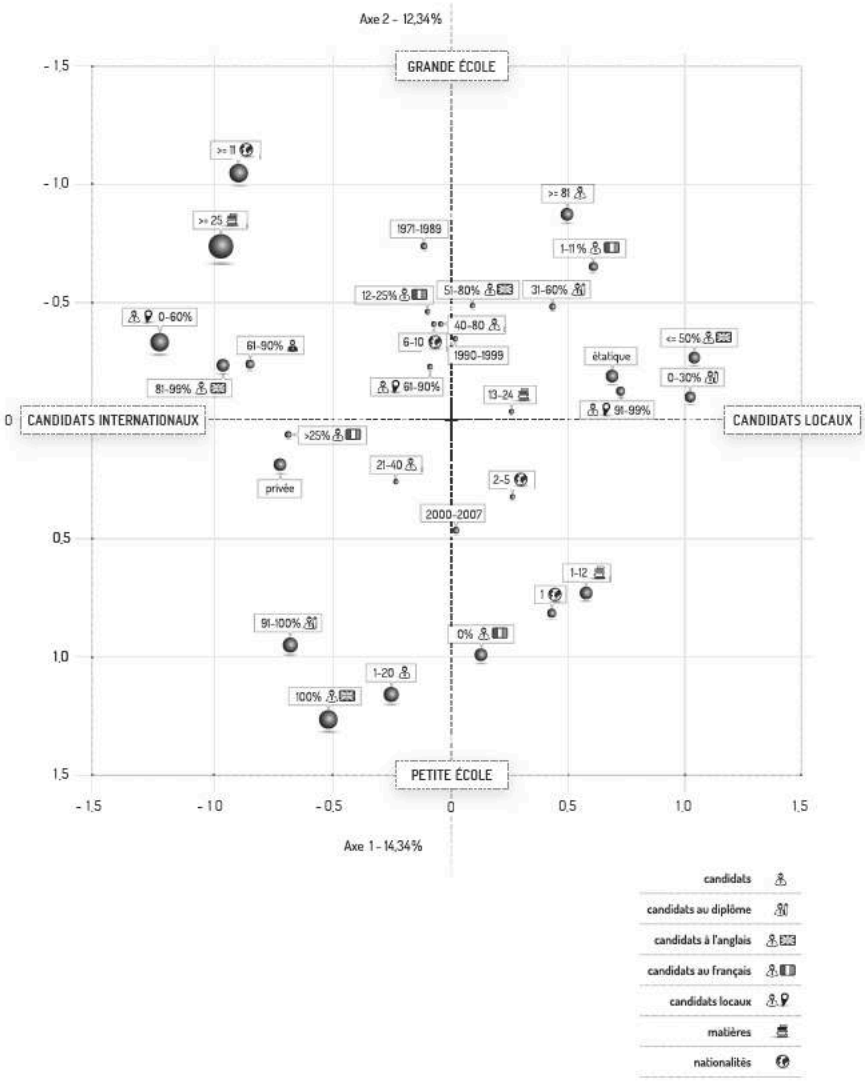
34. Si toutes les variables ont le même nombre de modalités, la variance totale du nuage est K/Q-1 et les variables contribuent également à la variance Ctr q = 1/Q. LE ROUX B. et H. ROUANET, *op. cit.*, p. 38.

Dans le graphique 2, les points représentent les 33 modalités actives. Les marqueurs sont de taille proportionnelle aux contributions. Dans le graphique 3, les points représentent les écoles. Les marqueurs sont de taille fixe. La distance entre les points exprime les différences entre les écoles. Les points qui se superposent correspondent aux écoles partageant les mêmes caractéristiques. Les individus qui rentrent dans des catégories peu fréquentes se situent à la périphérie du nuage. Dans le graphique 4, par souci de lisibilité et de cohérence, les points représentent les pays dont la valeur-test est supérieure à 2[35].

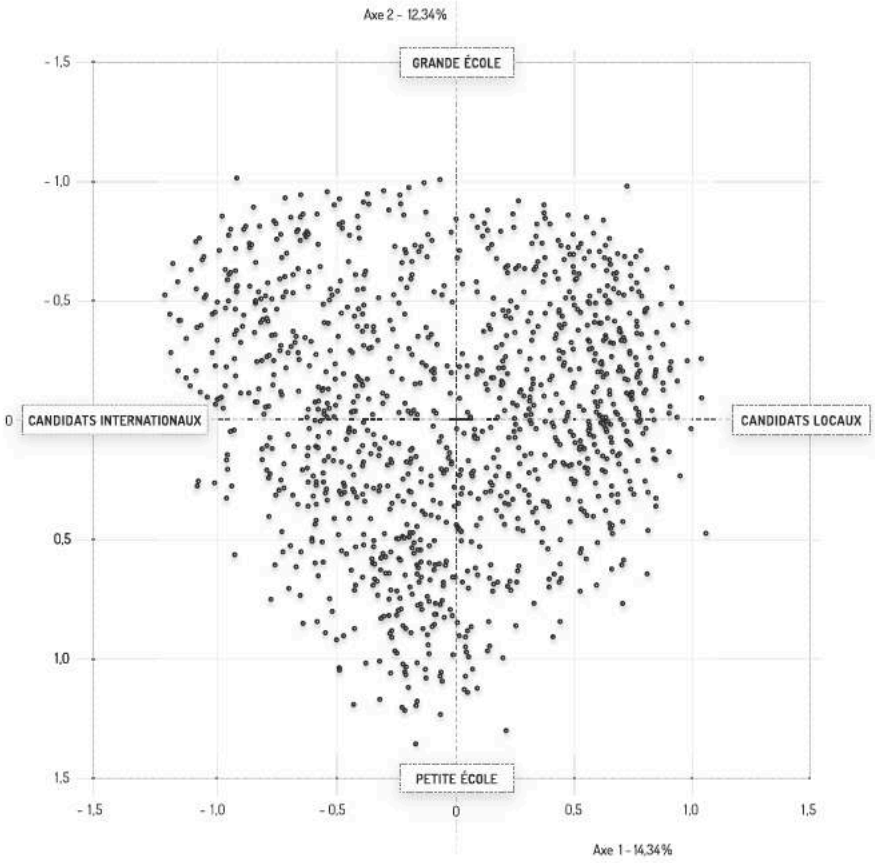
Contribution des modalités à la variance de l'axe 1			
Thèmes	**Variables**	**Modalités**	**Contributions (%)**
A gauche			
Symbolique	Part de candidats locaux	0-60 %	10,75
Économique	Nombre de matières	≥25	8,65
Économique	Statut juridique	privée	8,00
Symbolique	Part de candidats à l'anglais	81-99 %	7,42
Économique	Part de candidats au diplôme	61-90 %	6,11
Symbolique	Nombre de nationalités	≥11	5,02
Symbolique	Part de candidats au français	≥25%	3,65
Économique	Part de candidats au diplôme	91-100 %	3,20
A droite			
Symbolique	Part de candidats à l'anglais	≤ 50%	10,53
Économique	Part de candidats au diplôme	0-30 %	8,68
Économique	Statut juridique	étatique	7,62
Symbolique	Part de candidats locaux	91-99 %	4,80
Symbolique	Part de candidats au français	1-11 %	3,00
Total			87,40
Contribution des modalités à la variance de l'axe 2			
En haut			
Symbolique	Nombre de nationalités	≥11	7,84
Économique	Nombre de candidats	≥81	6,98
Économique	Nombre de matières	≥25	5,66
Symbolique	Part de candidats au français	1-11 %	3,96
Économique	Période d'adhésion	1971-1989	3,42
En bas			
Symbolique	Part de candidats à l'anglais	100 %	11,62
Économique	Nombre de candidats	1-20	11,38
Symbolique	Part de candidats au français	0 %	9,49
Économique	Part de candidats au diplôme	91-100 %	7,33
Économique	Nombre de matières	1-12	6,07
Total			73,70

Tableau 7. – Contributions des modalités à la variance des deux premiers axes.

35. Cela nous permet d'écarter les modalités trop déséquilibrées des variables supplémentaires, dont la projection n'a pas de signification statistique. Nous avons regroupé ces modalités dans la catégorie Autre, représentée à gauche juste au-dessous de l'axe 1.



Graphique 2. – Nuage des modalités.



Graphique 3. – Nuage des individus.

Encadré 6. – Interprétation des axes

Les valeurs propres des deux premiers axes, axes 1 et 2 ($\lambda 1 = 0{,}353$ et $\lambda 2 = 0{,}304$) sont plus importantes que celles des axes suivants ($\lambda 3 = 0{,}167$, $\lambda 4 = 0{,}148$, $\lambda 5 = 0{,}143$, etc.). Les pourcentages de la valeur propre correspondent à 14,3 % pour le premier axe, à 12,3 % pour le deuxième axe et à 6,8 % pour le troisième axe. Ainsi, l'écart entre le deuxième et le troisième axe est deux fois plus grand (5 points) que celui entre le premier et le deuxième axe (2 points). Après le troisième axe, les valeurs propres et les écarts décroissent. En ce qui concerne le taux modifié, il est de 56,8 % pour le premier axe, de 36,4 % pour le deuxième axe et de 3,4 % pour le troisième axe, c'est-à-dire un fort cumul d'information sur les deux premiers axes et une baisse sensible à partir du troisième axe. C'est pourquoi nous n'interpréterons que les deux premiers axes, qui correspondent à 93,2 % du taux modifié cumulé du nuage*.

Ensemble, les 13 modalités sélectionnées pour l'interprétation de l'axe horizontal contribuent pour 87,4 % de sa variance (tableau 7). Elles se trouvent, pour la plupart, de chaque côté de cet axe. À gauche, où la part de candidats locaux est petite (0-60 %), et où le nombre de nationalités parmi les candidats est grand (≥ 11), il s'agit d'écoles plutôt privées. L'ensemble des candidats y présente un grand nombre de matières (≥ 25), une grande part prend l'anglais comme langue (81-99 %) et opte pour le diplôme 91-100 %)** ; une grande part choisit le français (> 25 %). Ces écoles privées internationales ont donc une « offre diversifiée » et sont « diplômantes »***. À droite, à l'inverse, les écoles ont une grande part de candidats locaux (91-99 %), une petite part de candidats choisissent le français (1-11 %) et peu l'anglais (≤ 50). Il s'agit d'écoles étatiques. Peu de leurs candidats optent pour le diplôme (0-30 %). Ces écoles étatiques locales sont donc peu diplômantes. En somme, l'axe symbolique oppose, de gauche à droite, les écoles privées internationales aux écoles étatiques locales (*nombre des nationalités, part de candidats locaux, part de candidats à l'anglais, part de candidats au français*). À gauche se situent donc les écoles dotées en capital symbolique international. Les écoles se distribuent aussi sur l'axe horizontal selon deux autres variables, *le nombre de matières*, *la part de candidats au diplôme* : ainsi celles qui sont à gauche ont une offre plus diversifiée et sont plus diplômantes que celles qui sont à droite.

Les 12 modalités sélectionnées pour l'interprétation de l'axe vertical contribuent pour 73,7 % de sa variance. Le nombre de candidats croît le long de cet axe, indépendamment de l'axe horizontal. En haut, les écoles bien dotées en candidats (≥ 81) sont celles qui ont été parmi les premières à adhérer à l'OBI (1971-1989). L'ensemble de leurs candidats sont de nationalités diverses (≥ 11) et présentent un grand nombre de matières (≥ 25) mais ils sont peu à choisir le français (1-11 %). Ces grandes écoles anciennes sont internationales et ont une offre diversifiée. En bas, les écoles peu dotées en candidats (1-20) sont aussi les plus récentes (2000-2007). Tous les candidats prennent l'anglais (100 %) quand aucun ne choisit le français (0 %). La quasi-totalité des candidats optent pour le diplôme (91-100 %) et présentent un petit nombre de matières (1-12). Ces petites écoles récentes ont une offre peu diversifiée et sont diplômantes et « anglophiles**** ». En somme, l'axe économique oppose, de haut en bas, les grandes écoles anciennes aux petites écoles récentes (*nombre de candidats*, *période d'adhésion*). Les écoles les mieux dotées en capital économique se situent donc en haut. Les écoles se distribuent sur l'axe vertical selon quatre autres variables, *nombre de nationalités*, *nombre de matières*, *part de candidats aux examens d'anglais* et *part de candidats au diplôme*. Ainsi celles d'en haut sont plus internationales et ont une offre plus diversifiée tandis que celles d'en bas sont davantage diplômantes et anglophiles.

L'espace est structuré autour de la double opposition entre le nombre de candidats d'un côté et leur origine géographique et choix linguistiques de l'autre. Les écoles se distribuent sur l'axe horizontal selon la structure de ce capital (local ou international, plus ou moins anglophile, plus ou moins francophile) et selon son volume, mesuré en nombre de candidats (grand ou petit), sur l'axe vertical. Les axes correspondent donc au volume et à la structure d'un capital spécifique, le capital « candidats ». Les propriétés des candidats constituent un capital spécifique aux écoles dans cet espace. L'analyse de l'axe symbolique met en évidence une opposition entre les écoles privées internationales et les écoles étatiques locales, or les premières se distinguent des secondes par deux variables contribuant à l'axe vertical. Puisque, comme nous l'avons vu, les variables *nombre de matières* et *part de diplôme* sont des indicateurs du capital économique, nous pouvons dire que ces écoles possèdent un fort capital économique. Situées à gauche, ces écoles sont donc plutôt en haut, ce qui tend à expliquer la forme triangulaire du nuage des individus (graphique 3). Se dessine alors une diagonale représentant le capital spécifique, le capital « candidats », sur lequel les écoles se distribuent des plus dotées en haut à gauche aux moins dotées en bas à droite. Situées plutôt en haut à gauche, ces écoles privées sont à la fois internationales et riches : elles sont fortement dotées en capital « candidats », cumulant les ressources symboliques et économiques. L'Unis et l'Écolint se situent à la périphérie en haut à gauche, parmi les individus qui contribuent le plus aux axes.

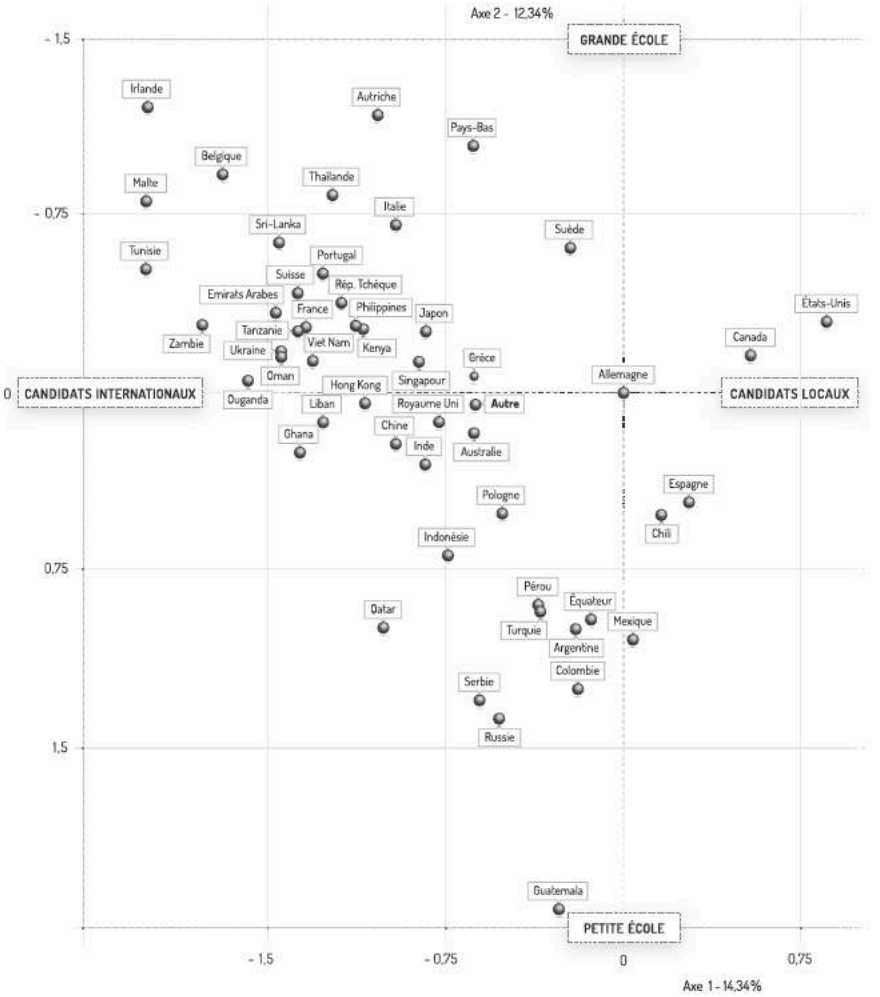
Pour l'interprétation des graphiques, l'axe horizontal (axe 1) éloigne les écoles « internationales » (à gauche) des écoles « locales » (à droite) et l'axe vertical (axe 2) oppose les « grandes » écoles (en haut) aux « petites » écoles (en bas). Afin d'introduire une temporalité dans cette représentation synchronique, nous privilégions les modalités des variables *période d'adhésion* et *statut juridique*. Cela permet d'inclure dans l'analyse les dynamiques de long terme qui structurent l'espace depuis les premières adhésions dans les années 1970. Dans cette perspective, l'axe symbolique distingue les « écoles privées internationales » des « écoles publiques locales » alors que l'axe économique oppose les « grandes écoles anciennes » aux « petites écoles récentes ». Rappelons enfin que les qualificatifs sont ici relationnels (international/local, ancien/récent, grand/petit) et que la « taille » de l'école dans cet espace ne désigne pas son effectif total mais le nombre de candidats qu'elle présente au BI.

* La formule du taux modifié cumulé permet de mieux apprécier les taux de variance des premiers axes, qui tendent à être faibles, ce qui est dû au caractère multidimensionnel des nuages. *Ibid.*, p. 39, 51.

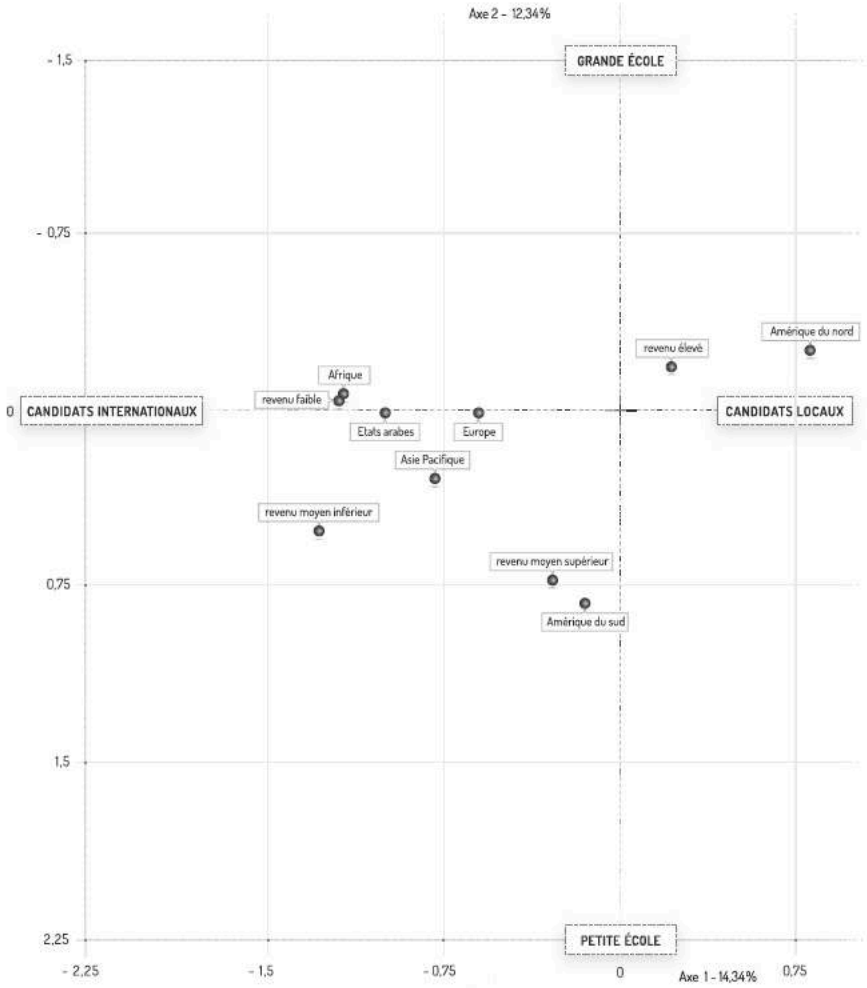
** Deux modalités de la variable *part de candidats au diplôme* contribuent à gauche au premier axe.

***Nous qualifions de « diplômantes » les écoles dont les candidats passent pour une grande part le diplôme ; et, lorsque l'ensemble des candidats d'une école présente un grand nombre de matières, nous disons que celle-ci a une « offre diversifiée ».

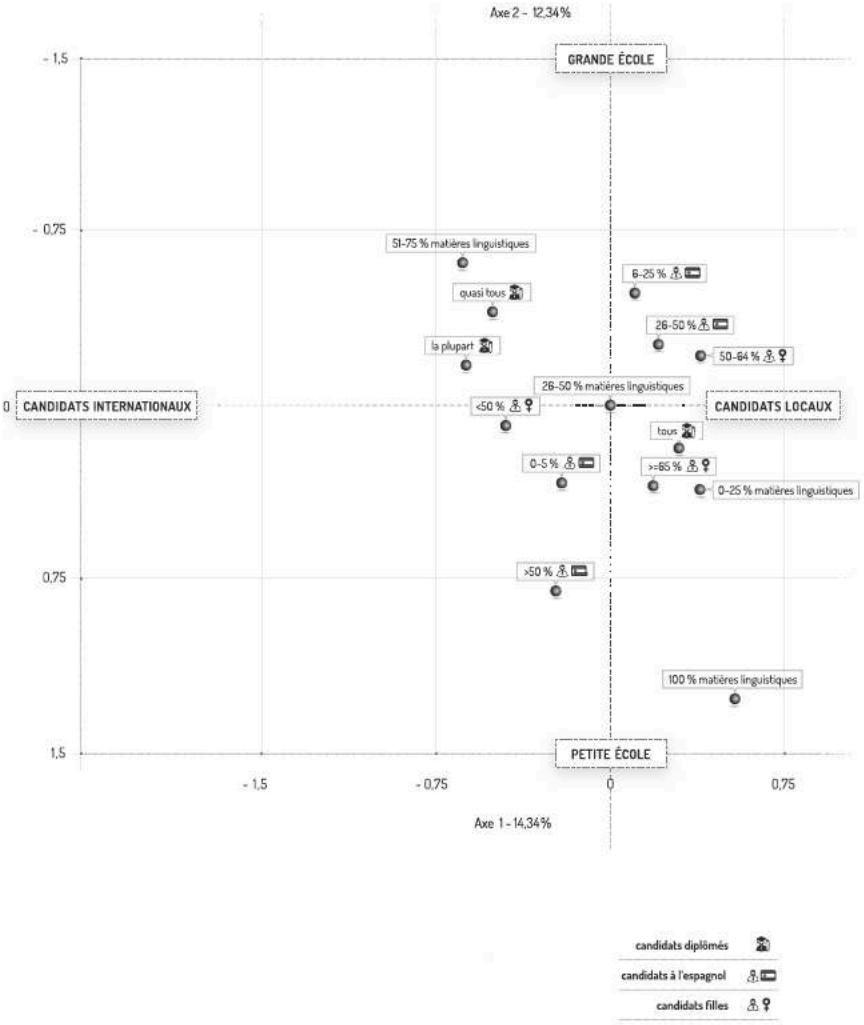
**** Nous appelons « anglophiles » les écoles qui présentent beaucoup de candidats à l'examen d'anglais, de même pour les termes à venir de « francophiles » et « anglo-francophiles ».



Graphique 4. – Pays d'accueil.



Graphique 5. – Caractéristiques géographiques et économiques des pays.



Graphique 6. – Part de filles, de langues, d'espagnol et de diplômés.

La valeur des candidats

Deux oppositions structurent la représentation géométrique des établissements de l'OBI : le nombre de candidats d'un côté, leur nationalité et leurs choix linguistiques de l'autre. Premièrement, une école membre peut être plus ou moins grande selon le nombre de candidats qu'elle présente. Deuxièmement, elle peut être plus ou moins internationale, anglophile ou francophile selon les nationalités et les choix de matières des candidats. D'un point de vue théorique, les candidats représentent donc une ressource spécifique à cet espace : ils ont une valeur économique et symbolique pour les écoles. Les deux axes représentent ces deux dimensions du capital candidat : le vertical mesure son volume tandis que l'horizontal définit sa composition. C'est une structure classique en ADG que Bourdieu identifie comme « chiasmatique », c'est-à-dire qu'elle présente des oppositions symétriques entre les atouts économiques et culturels d'un champ[36]. Dans l'ensemble, les écoles se répartissent des plus dotées en haut à gauche aux moins dotées en bas à droite (graphique 2). À partir de ce modèle géométrique, nous pouvons définir la position d'une école dans le sous-champ comme une configuration spécifique de capital candidat.

Sous forme de triangle, le nuage des individus distingue trois pôles[37] qui correspondent à des profils différents d'écoles dites internationales. Le pôle « international » se compose d'écoles se situant à l'extrémité de l'axe horizontal : elles se distinguent de la moyenne par leur taille et leur ancienneté, ce sont de petites écoles anciennes. Le pôle « local », à l'autre extrémité de l'axe symbolique, se caractérise par une grande école récente. Enfin au pôle « petite école », à l'extrémité de l'axe vertical, on trouve des écoles privées récentes. Les variables *part de candidats filles* et *nombre de candidats* varient dans le même sens. La proportion de filles augmente à mesure qu'une école se rapproche du pôle local (graphique 6). Seul le pôle des petites écoles locales se distingue par une grande part de candidats filles. Ce sont des écoles qui sélectionnent leurs candidats qui présentent la plus forte proportion de filles aux examens du BI. Aussi, moins une école présente-t-elle des candidates, plus elle est internationale. Les écoles caractéristiques du pôle international se situent en Europe de l'Ouest (Royaume-Uni) et en Asie (au Sri Lanka) ; celle du pôle local, aux États-Unis (New York) ; celles du pôle petite école, surtout en Amérique latine (Mexique, Argentine, Colombie et Guatemala). Par rapport à leur quadrant de référence, les premières sont petites et anciennes, les deuxièmes sont grandes et

36. BOURDIEU P., « Une révolution conservatrice dans l'édition », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 126, 1999, p. 3-28.

37. La technique d'isoler les pôles d'un nuage des individus consiste à détailler ceux qui sont situés aux extrémités de l'espace. Cela permet de faciliter la lecture du graphique et de mettre en évidence les logiques qui sous-tendent sa structure triangulaire. Afin de caractériser au mieux les pays d'accueil de ces écoles, nous nous rapporterons aux variables supplémentaires concernant leurs propriétés géographiques, économiques et pédagogiques (annexe III).

récentes, les troisièmes sont locales et privées (graphique 2). Tels que défini par cette représentation synchronique de l'espace, l'international serait donc associé à l'Europe occidentale et à l'Asie ainsi qu'à la masculinité plutôt qu'à la féminité, si on devait refaire un schéma d'oppositions culturelles (schéma, p. 125).

Après avoir identifié les pôles de cet espace, l'analyse permet de regrouper les individus dans des classes et d'isoler des parangons de chaque classe, pour les comparer avec les pôles. Ainsi, lorsqu'on compare l'individu-type avec l'individu extrême, on identifie trois classes d'écoles membres de l'OBI : les écoles anciennes (effectif : 461, soit 29,20 % de l'ensemble des écoles) ; les écoles publiques états-uniennes (effectif : 700, soit 44,33 % de l'ensemble des écoles) et les petites écoles (effectif : 418, soit 26,47 %). On constate que l'ACM fait ressortir une situation particulière, un seul pays concentre près de la moitié des effectifs et représente à lui seul une classe spécifique, les écoles publiques états-uniennes. Si des pays aussi divers que la Suède et l'Équateur comptent une grande proportion d'écoles étatiques, celles qui sont situées aux États-Unis se concentrent dans une région relativement hétéronome de l'espace. À l'exception des écoles états-uniennes, les classes rapprochent, en fonction de leur position dans l'espace, des écoles situées dans des pays éloignés les uns des autres tant par leurs caractéristiques politiques, économiques et culturelles que proprement éducatives. Nous interprétons cette configuration comme l'effet de réfraction du sous-champ témoignant de l'autonomie relative et de la force unificatrice et normalisatrice de l'OBI dans le champ global de l'éducation internationale.

Écoles établies vs *outsiders*

Parmi les écoles les plus dotées en capital candidat, l'ACM met en évidence un clivage classique entre les écoles anciennes et les nouvelles entrantes. L'ancienneté des écoles en termes d'adhésion à l'OBI et les taux de réussite de leurs élèves contribuent à les éloigner des nouvelles entrantes, qui forment deux groupes selon leur taille : les grandes et les petites. Les grandes sont concentrées aux États-Unis, tandis que les petites sont situées pour la plupart en Amérique latine (graphique 4) et favorisent l'apprentissage de l'anglais.

Les deux sont en mesure de faire des choix coûteux. Les écoles publiques américaines représentent les nouvelles entrantes alors que l'École internationale de Genève, par exemple, incarne les plus établies. De plus, alors que les candidats des écoles établies sont focalisés sur la préparation du diplôme, ceux des nouvelles entrantes sont orientés vers les certificats dans les matières individuelles et représentent donc plutôt des stratégies d'accumulation économique. Cela peut s'expliquer par le fait que les nouvelles sont pour la plupart des écoles publiques états-uniennes, où le BI a servi aux politiques comme instrument pour « élever le niveau scolaire[38] ». Pour les candidats états-uniens, les titres de

38. COOKSON P. W. et K. BERGER, *Expect Miracles: Charter Schools and the Politics of Hope and Despair*, Boulder, Westview Press, 2004.

l'OBI peuvent leur permettre d'obtenir jusqu'à un an de crédits universitaires. La plupart des écoles publiques qui fournissent le BI aux États-Unis sont les *Magnet Schools*, délibérément conçues pour attirer les élèves dans des régions impopulaires et situées dans des districts comptant un grand nombre de familles à revenu faible[39]. Au début des années 2000, les fondations privées et le gouvernement fédéral ont commencé à financer le BI aux États-Unis au moyen de lois et d'incitations financières afin d'améliorer la « qualité » de l'enseignement secondaire pour ces familles. Cependant, ces mesures ont amélioré les « performances » de l'école en attirant et en bénéficiant aux familles blanches de classe moyenne[40].

Les écoles anciennes et les nouvelles entrantes contribuent fortement au volume global du capital candidats mais selon deux stratégies distinctes : orientés vers des fins rationnelles (minimiser les coûts, sélectionner les candidats pour avoir 0 % d'échec), tout se passe comme si[41] les investissements des nouvelles entrantes étaient utilitaristes, les écoles anciennes apparaissant comme « désintéressées » par contraste. Les écoles états-uniennes présentent surtout des candidats au certificat alors que les anciennes font le choix inverse et privilégient leur vocation internationale : être diplômantes, avoir une offre diversifiée. Peu ou pas de sélection est coûteux économiquement mais rapporte des « profits symboliques ». Quant aux petites entrantes, elles imitent les établies : elles sont orientées diplômes et optent donc pour le cumul du capital candidat par des moyens symboliques pour se distinguer au niveau national[42]. C'est le cas des écoles en Argentine et au Chili, où les écoles privées attirent les familles de la classe moyenne pour l'étude des langues étrangères, surtout l'anglais[43]. Contrairement à ces dernières, tout se passe comme si les grandes écoles états-uniennes pouvaient se satisfaire de leur localisation pour être reconnues comme internationales, et n'avaient pas besoin de mettre en avant la maîtrise de l'anglais ni de présenter le diplôme. Cependant, comme nous l'avons vu, leur facilité d'accès à l'international est contestée par les porte-parole des écoles plus établies telles que l'Unis.

39. SISKIN L. S. et M. WEINSTEIN, *The District Role In International Baccalaureate*, Rochester, Social Science Research Network, 2008.
40. RESNIK J., « The Incorporation of the International Baccalaureate in Magnet Schools in the United States: Survival Strategies of Low Performing Schools », *Educational Practice and Theory*, vol. 37, nº 2, 2015, p. 79-106.
41. Tentant de décrire des stratégies d'agrégation à la classe des écoles anciennes, nous ne souhaitons néanmoins pas imputer aux grandes écoles une conscience intentionnelle ou un projet explicite d'actions rationnelles orientées vers une fin, comme le laisserait penser la théorie économique de l'acteur rationnel.
42. DEZALAY Y., « Les courtiers de l'international », art. cité.
43. RESNIK J., « The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries », art. cité.

Construit géométriquement au moyen de l'ACM, l'espace des *IB schools* nous permet d'identifier les logiques propres au commerce entre l'OBI et les lycées qui cherchent une reconnaissance internationale. Celles-ci se situent les unes par rapport aux autres selon le volume et la structure de leur capital candidats. Les résultats de l'analyse (axes/facteurs) nous invitent à prendre au sérieux les agents lorsqu'ils affirment que « l'éducation n'est pas une marchandise comme les autres » et à ne pas réduire les échanges entre ces lycées et l'OBI à de simples transactions marchandes[44]. S'y dégagent trois formes de concurrence indirecte à des niveaux distincts, allant du local au global : le niveau micro des candidats aux examens, le niveau méso des écoles individuelles et le niveau macro des réseaux, marchés et sous-champs de l'éducation internationale. Cette diversité appelle à élargir la définition usuelle de la notion de « marché » comme limité à la sphère de « l'économie économique ». Les marchés de biens éducatifs, conçus comme des phénomènes sociaux dépendent de structures plus larges ainsi que des individus et des institutions qui les forment. Dans cette perspective, la concurrence n'est pas nécessairement consciente ou consciemment dirigée contre un concurrent direct comme le voudrait la formule de Harrison White, « les producteurs se regardent au sein d'un marché[45] ». Chaque école engagée dans une activité sociale, ici l'éducation internationale, est prise par là même dans un « conflit indirect » avec toutes celles qui jouent le même jeu, c'est-à-dire qui adhèrent à l'OBI et acceptent de transmettre sa vision de l'éducation. Appréhendée en tant que position dans le champ global d'éducation internationale, chaque école est objectivement en concurrence avec les autres sans nécessairement avoir cette intention ou sans que celle-ci soit explicitée par ses dirigeants. Analyser l'éducation internationale comme une « économie symbolique » permet de renouveler le regard sociologique. Inclure la dimension symbolique dans l'analyse des biens éducatifs représente une avancée théorique pour la sociologie des marchés scolaires. Quant à la théorie des biens symboliques, cela représente un élargissement de sa portée empirique par rapport à son usage habituel, souvent restreint à la culture.

Les écoles de l'OBI constituent un ensemble différencié d'établissements, qui ne sont cependant pas incomparables. C'est pourquoi nous avons opté pour l'analyse géométrique des données, qui rend possible la comparaison des individus et des institutions aux caractéristiques disparates, parfois contrastées[46]. Il existe d'importantes différences entre les écoles de l'OBI, mais l'emplacement n'est pas le facteur le plus significatif du point de vue statistique. Dans les études sur l'éducation internationale, la langue et la culture ont souvent offert une base

44. VAN ZANTEN A., « Le choix des autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, nº 5, 2009, p. 24-34.
45. Cité dans BOURDIEU P., *Les structures sociales de l'économie*, *loc. cit.*
46. SAPIRO G., « Comparaison et échanges culturels », *in* HAAG P. *et al.* (dir.), *op. cit.*, p. 217.

de comparaison entre les établissements d'une même région géographique[47]. Cependant, du point de vue de leurs candidats et des logiques propres au sous-champ, les écoles membres situées en France ont plus en commun avec celles en Tanzanie qu'avec celles au Canada. De la même manière, les établissements au Pérou ont plus en commun avec ceux de Turquie qu'avec ceux d'autres pays d'Amérique latine comme le Chili et le Mexique. Cela fait apparaître une propriété fondamentale des champs, leur degré d'autonomie. Les relations de pouvoir économiques, politiques et culturelles entre les pays n'affectent le sous-champ des *IB schools* qu'indirectement. D'autres facteurs externes tels que l'inscription des écoles membres sur les marchés locaux de l'éducation, les différences entre les systèmes éducatifs et culturels peuvent affecter le sous-champ dans la mesure où elles sont « réfractées » par ses logiques propres, comme à travers un prisme. Plus le degré d'autonomie est élevé, plus l'effet de réfraction du champ est fort[48]. L'avantage d'une approche de « l'éducation internationale » fondée sur l'analyse géométrique des données est d'identifier ces effets sans attribuer mécaniquement des relations de pouvoir entre pays ou langues pour expliquer les hiérarchies entre des écoles. En revanche, à l'intérieur du sous-champ, les hiérarchies entre pays et langues sont déterminantes. Les chapitres suivants viendront approfondir ces observations.

Situant d'abord l'action pédagogique de l'OBI dans un espace plus large à l'échelle multicontinentale, le champ global de l'éducation internationale et le sous-champ des *IB schools*, nous allons maintenant analyser le BI comme un bien symbolique sur des marchés d'enseignement à Genève et à New York, conçus comme des configurations spécifiques, locales du champ global. La comparaison synchronique des écoles membres de l'OBI nous conduit donc à étudier la façon dont les deux écoles les plus légitimes historiquement tentent, par le discours, de conserver leur place dominante. Les hiérarchies entre les écoles, objectivées par l'ACM et explicites dans les discours des professeurs, incitent à se concentrer sur l'Unis et l'Écolint comme gardiennes d'un certain *ethos* international fortement intériorisé. Les fondateurs de ces écoles promouvaient cet *ethos* comme distinctif, aujourd'hui les directeurs le perçoivent comme naturel : c'est ce qui définit l'international en tant que capital symbolique.

47. Resnik J., « The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries », art. cité ; Doherty C., « The Appeal of the International Baccalaureate in Australia's Educational Market: A Curriculum of Choice for Mobile Futures », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, n° 30, 2009, p. 73-89.

48. Sapiro G., « Repenser le concept d'autonomie pour la sociologie des biens symboliques », *Biens symboliques*, n° 4, 2019.

Chapitre VIII

L'*ETHOS* INTERNATIONAL COMME STRATÉGIE DE DISTINCTION SOCIALE

Après avoir dégagé les oppositions structurales grâce à l'ACM, nous nous intéressons désormais à deux configurations spécifiques, deux focales, qui permettent d'approfondir par l'enquête qualitative les dynamiques de l'économie des *IB schools*. L'Écolint et l'Unis se distinguent de toutes les autres par leur proximité avec l'ONU et leur revendication d'être au service d'une « communauté internationale ». Ces écoles ont un recrutement international, mettant en avant la diversité de pays représentés parmi leurs élèves et enseignants. Grâce à l'ACM, nous avons appréhendé la diversité des situations des écoles membres de l'OBI en ce qui concerne le public. C'est une des dimensions fondamentales dans l'opposition entre écoles anciennes et écoles récentes, les premières revendiquant par là leur caractère international, les secondes, au public surtout local, développant d'autres atouts, en particulier les langues. Quels sont les élèves des *IB schools* les plus légitimes ? S'agirait-il des enfants de fonctionnaires internationaux auxquels l'Écolint puis l'Unis sont censées être destinées ? Ces deux écoles mettent en avant la notion de service public dans la présentation de soi, mais de quel public ? Les fractions de classes dominantes qui ont des pratiques internationales ne sont pas uniquement les diplomates et fonctionnaires des organisations interétatiques, mais aussi les chefs d'entreprises multinationales et les membres des bourgeoisies locales. L'interrogation sur le public conduit à considérer les propriétés de cette « élite internationale », économique ou culturelle.

D'après le chapitre précédent, la concurrence au sein du sous-champ des *IB schools* apparaît surtout symbolique : les deux configurations particulières que sont l'Écolint et l'Unis permettent d'appréhender les logiques sociales de distinction reposant sur une définition singulière de l'*ethos* international, héritée de leur proximité avec les institutions et hauts fonctionnaires internationaux. Si le profil des écoles membres de l'OBI se diversifie, les luttes de légitimité se jouent d'autant plus sur le plan de la définition de l'international. Configurations d'un même sous-champ, les écoles sont unies par des pratiques et des schèmes de notation communs mais partagent aussi un même marché de recrutement des

professeurs. Parce que les *IB teachers* circulent au sein d'un marché mondial des formations secondaires à vocation internationale, leurs trajectoires sociales sont des sources privilégiées que nous pouvons croiser pour affiner par une approche qualitative les structures sociales de cette économie symbolique.

C'est en étudiant la concurrence entre écoles d'élites au sein des configurations locales de New York et de Genève ainsi que les liens effectifs avec les sièges de l'ONU que nous rendons compte de l'opposition entre écoles anciennes et récentes mise en évidence dans l'ACM. À quel degré l'affirmation réitérée du caractère international de l'école, des élèves et des enseignants ressort de stratégies sociales de distinction ? Après une description du public de l'Écolint et de l'Unis, nous nous demandons qui sont les enseignants et comment le BI les aide à enseigner devant des classes culturellement hétérogènes. Enfin, à partir des entretiens avec les professeurs et de l'observation de la SLN, nous esquissons les traits distinctifs de cet *ethos* international inculqué aux élèves d'un côté par le BI, en tant qu'institution, et de l'autre, par les deux écoles étudiées, en tant que configurations les plus légitimes de cet espace.

Les différents modes d'entrée dans l'institution

À l'Écolint le terme « local » est un euphémisme répandu pour désigner le secteur « public ». C'est le cas dans les documents officiels aussi bien que dans les usages discursifs des agents (entretiens, discussions internes, etc.). En effet, « global » s'oppose à « local » comme « international » s'oppose à « national » et comme le secteur privé s'oppose au secteur public. Toutefois ces oppositions ne se recoupent jamais complètement, comme on va le voir, et il s'agit de logiques sociales plutôt que de cohérence logique des propos (voir chapitre 1, analyse du système d'oppositions culturelles). Dans cet univers, la référence aux écoles publiques s'exprime souvent dans le langage des nations (« à l'école française », « dans les écoles en Angleterre », etc.). Diffuse et récurrente dans les discussions ordinaires entre collègues et entre anciens élèves de l'Écolint, elle prend toujours une forme plurielle et générale. Dans les entretiens ethnographiques que nous avons menés avec les professeurs de l'Écolint et de l'Unis, nous avons donc essayé de les faire réfléchir sur leur expérience d'enseignement dans ces écoles à vocation internationale par comparaison aux expériences qu'ils avaient pu avoir dans d'autres institutions scolaires, chaque fois sur la base de leur trajectoire scolaire et professionnelle particulière. C'est une technique pour les amener à parler d'eux-mêmes et pour retracer leur trajectoire professionnelle. Dans les extraits ci-dessous, les enseignants dressent le portrait d'une école *différente* des *autres*, par une intimité quasiment familiale entre parents, professeurs et élèves, qui s'oppose à la « distance » caractéristique, selon eux, des rapports dans les écoles publiques nationales. En revendiquant des valeurs communes, ils mettent en avant un « petit monde » par opposition au « système » public ou national.

Confrontés à l'exigence de s'adapter à des cultures diverses, « parce que chacun a sa vérité[1] », les professeurs s'approprient une manière d'être international, un *ethos* spécifique.

Professeur d'histoire à l'Unis, Daniel est enthousiaste quant à la diversité des nationalités de ses classes. Par comparaison avec Ancenis, ville de Loire-Atlantique, il décrit des élèves de l'Unis comme « ouverts » :

> « — Ils [les élèves d'Ancenis] ne sont pas fermés mais ils sont moins *open-minded* qu'ici. En plus ils aiment leur territoire, ils ne sont pas très mobiles […]. Donc ça change complètement par rapport à ici où au contraire, j'ai des enfants qui sont plutôt mobiles qui ont beaucoup voyagé. J'ai une élève, c'est son dixième pays, elle est un peu déboussolée parce qu'elle arrive juste et elle en a marre de bouger, dixième pays… T'imagines, elle a 15 ans là elle a envie de se poser, à chaque fois elle change d'école donc c'est l'inverse ici c'est des gens qui bougent beaucoup qui ont 1'expérience et puis qui sont très ouverts sur d'autres cultures, qui ont l'habitude de fréquenter des cultures très différentes. Surtout dans mon groupe, j'ai un groupe là TUT 2[2], ils viennent *tous* de pays différents.
> — *Tu as une anecdote pour illustrer ce que ça veut dire quand tu dis qu'ils sont ouverts sur d'autres cultures ?*
> — Ben peut-être, tu vois dans ma classe j'ai un Mauritanien, un Sénégalais, un Suisse, un Belge, un Espagnol, une Franco-Américaine mais qui n'a jamais vécu en France qui est plutôt Américaine, etc. Et ils sont ouverts dans le sens où quelqu'un va dire quelque chose et ils ne vont pas se braquer forcément sur des différences culturelles[3] » (Daniel, professeur d'histoire à l'Unis depuis 2010, CAPES d'histoire-géographie, université de Nantes, Français, 36 ans).

Ayant comme référent une petite ville de France, Daniel s'étonne des parcours de ses élèves, du changement fréquent de pays par rapport à leur jeune âge. Il met en avant le fait que, dans l'une de ses classes, chaque élève a une nationalité différente. Plus tard dans l'entretien, le professeur d'histoire revient sur la comparaison avec Ancenis et assimile leur « ouverture » d'abord au contexte scolaire où se côtoient des élèves de différentes nationalités puis à une attitude tolérante face aux « autres cultures ». Ayant « l'habitude de fréquenter des cultures très différentes », ces élèves lui semblent plus curieux et plus enclins à accepter une perspective différente de la leur. Daniel désigne les élèves de l'Unis comme des « enfants de la globalisation » :

1. Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007, cité ci-dessous.
2. Il faut distinguer le programme de l'Unis de celui du BI. L'école secondaire à l'Unis se nomme « *Tutorial House* » (TUT) et se divise en quatre classes : TUT 1 (3e), TUT 2 (2de), TUT 3 (1re), TUT 4 (terminale). Le BI est préparé en TUT 3 et TUT 4 ; le reste du programme est spécifique à l'École.
3. Entretien avec Daniel, 14 octobre 2010.

> « — Tu vois, ils se posent des questions entre eux et je trouve ça très intéressant. Et où c'est intéressant aussi c'est que – là je pense à une Suissesse qui a voyagé dans pas mal de pays et elle dit : "Ah oui, alors moi j'étais en Tanzanie et moi je connais ça" et donc elle leur apprend des trucs sur l'Afrique aussi et donc au niveau culturel, pour eux le monde est relativement, c'est une petite planète. Quand tu as été dans ton enfance… quand t'as beaucoup voyagé, forcément c'est pas la même chose que à Ancenis où j'étais en France où t'as connu que ton petit territoire et pour toi, même aller à Nantes, c'était aller dans une grande ville, c'était aller loin alors que, pour eux, l'Afrique finalement ou l'Asie c'est pas si loin que ça parce qu'ils connaissent plus ou moins ou ils connaissent des gens qui y ont vécu donc c'est ça que je voulais dire par ouverture culturelle parce que c'est vraiment des enfants qui vivent dans un monde globalisé, enfin c'est *vraiment* des enfants de la globalisation.
> — *Et à Ancenis tu as eu des élèves qui font référence à leur expérience dans d'autres pays ?*
> — Non en fait ils ne voyagent pas. Ils sont tous blancs déjà. Est-ce que j'ai eu un élève noir ou même d'une autre couleur ? Je ne crois pas. Donc déjà ethniquement entre guillemets c'est très homogène, culturellement aussi – ils viennent tous du même coin. Il y en a qui ont voyagé pendant les vacances, certaines familles plus aisées mais c'est pas des gens très mobiles donc pour eux, quand tu leur parles d'autres coins du monde, d'autres cultures, c'est très abstrait. Pour eux les différences culturelles sont très abstraites[4]. »

Outre la mise en présence de différentes nationalités, l'entretien avec Daniel permet de mettre en évidence les trajectoires internationales des élèves : habitués à voyager, ayant des attaches dans différents pays, ils sont « vraiment » des enfants qui vivent dans un monde globalisé. Contrairement aux élèves d'Ancenis, qui ne voyagent pas ou alors seulement pour les vacances, ceux de l'Unis ont souvent l'expérience de vivre à l'étranger. Leur connaissance du monde n'est ni cantonnée à leur « petit territoire », ni abstraite. D'après Daniel, ses élèves à l'Unis vivent dans un monde plus accessible que ceux qu'il a connus en France. Par le recours à l'échelle de grandeur, le propos de Daniel laisse entendre une différence de perception et d'appréciation même des distances : d'un côté la centaine de kilomètres séparant Ancenis de Nantes, de l'autre les vols transcontinentaux.

Si à l'Écolint les élèves viennent de différents pays, Marwane, plus expérimenté, met plutôt en avant les difficultés et enjeux d'enseigner à de telles classes. Professeur d'anglais depuis 33 ans, il explique que, face à une classe de nationalités diverses, il doit trouver une « plateforme commune » :

4. Entretien avec Daniel, 14 octobre 2010.

« — *Et quelles étaient les différences que vous avez remarquées en arrivant à l'Écolint après ces expériences-là* [Nanterre et collège d'enseignement technique en France, Teacher's College en Angleterre] ?
— La principale différence, c'est d'abord la proximité entre les élèves et les professeurs. C'est-à-dire qu'en France par exemple, il y avait une distance entre les enseignants et les élèves, qui était une distance un peu traditionnelle en France, il y a *le* professeur et les élèves […]. Il n'y a pas d'antagonisme entre les élèves et les professeurs comme vous trouvez dans une école en France ou en Angleterre […]. Ensuite, l'autre différence c'est qu'en face de nous, il y a des enfants qui viennent… de plusieurs régions du monde. Et… il faut trouver une plateforme commune, où tout le monde se rencontre, parce que chacun a sa vérité, chacun a ses valeurs qui sont *ses valeurs* mais il y a des valeurs communes et ces valeurs communes font qu'on se retrouve […]. Moi j'avais jamais eu d'élèves japonais, d'élèves africains, j'avais eu des élèves *français*[5] » (Marwane, professeur d'anglais à l'Écolint depuis 1974, maîtrise d'anglais Paris 10, Français, 61 ans).

Pour Marwane, enseigner à l'Écolint, c'est composer avec les valeurs des élèves, qui ont « chacun sa vérité » et s'appuyer sur des « valeurs communes ». Nous y reviendrons. Par comparaison avec ses expériences précédentes, outre la diversité des élèves, la principale différence est le rapport entre les élèves et les enseignants : il y a une proximité loin de la « distance un peu traditionnelle » en France ou en Angleterre. C'est ce que note Roger, professeur de français à l'Écolint lorsqu'il décrit avec enthousiasme ses élèves et ses collègues :

« — *Et quand tu as commencé à faire des remplacements* [à l'école publique genevoise] *avant d'enseigner à l'Écolint, est-ce que tu as remarqué des différences qui t'ont marqué, mais vraiment seulement de ton point de vue, dans ton expérience ?*
— Je crois que c'est très frappant déjà de se retrouver dans ce bazar de toutes les nationalités – à l'Écolint, hein, c'est ce que tu me demandes parce que dans le public, y a pas mal de nationalités mais c'est quand même beaucoup plus suisse comme atmosphère – alors, j'ai trouvé assez extraordinaire de se retrouver avec des étudiants chinois, japonais, coréens, indiens, brésiliens, c'est fantastique ! (*Fait des grands gestes.*) Et puis, j'ai été surpris aussi par rapport au public qu'à l'Écolint, on peut avoir des classes qui sont difficiles, on peut avoir des élèves agités, les jeunes sont les jeunes, mais il n'y a pas de désir d'embêter le professeur alors que dans le public j'avais plus l'impression que le professeur était l'ennemi […]. Et puis aussi, j'ai trouvé les profs intéressants, beaucoup plus variés, des profs du monde entier, disons que c'était un petit monde à l'intérieur de Genève, qui n'est pas le monde

5. Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.

> bien suisse, bien genevois. Et maintenant ça va de soi pour moi, c'est mon lieu de travail depuis quatorze ans, mais au début c'était assez particulier – ça ne ressemble *pas* aux autres écoles[6] » (Roger, professeur de français depuis 1993, licence ès lettres de l'université de Genève, Suisse, 39 ans).

Contrairement à son expérience dans les écoles publiques, Roger indique que le rapport des élèves à leurs enseignants est différent, sans animosité, il ne s'y sent pas leur « ennemi ». Si, dans ses deux expériences, publique et privée, les élèves sont de nationalités diverses, c'est surtout l'« atmosphère » qui les différencie : le « bazar de toutes les nationalités » de l'Écolint semble créer une spécificité. Roger nomme cette diversité, qui se retrouve chez les professeurs, un « petit monde à l'intérieur de Genève ». À l'inverse, l'école publique genevoise, « c'est quand même beaucoup plus suisse comme atmosphère », même s'il y a un grand nombre de nationalités. Il faut noter ici que le propos de cet enseignant, depuis quatorze ans à l'Écolint, fait écho à l'*ethos* international tel qu'il a été défini en 1924. Dès sa fondation, comme nous l'avons vu, les rapports annuels et discours mettent en avant la spécificité de l'École et la volonté que les élèves acquièrent une « mentalité internationale » par l'*atmosphère* (chapitre I). Ces traits distinctifs sont-ils propres à l'Écolint et à l'Unis, comme aux écoles anciennes ? Outre la célébration du caractère « international » des élèves, que peut-on dire de la composition sociale de « ce bazar de nationalités » ?

Un service public pour les enfants des Nations unies

Créée en annexe à l'ONU, l'Unis a pour but premier d'accueillir les enfants de ses fonctionnaires. Bien que privée, cette école semble pour certains jouer le rôle de « service public » auprès de l'ONU. L'Unis apparaît alors comme l'institution éducative de l'organisation internationale qui la subventionne indirectement par l'*Education grant* (encadré 7) et qui légitime ainsi sa vocation internationale. C'est ce qui lui confère une position à part dans le sous-champ des *IB schools* mais aussi dans le contexte new-yorkais. À travers l'entretien avec Bill, directeur exécutif de l'Unis, nous allons voir comment se construit l'image de cette institution, entre statut privilégié en tant qu'« école de l'ONU » et concurrence locale avec les autres écoles d'élite, à vocation internationale ou non.

6. Entretien avec Roger, 17 octobre 2007.

Encadré 7. – Les catégories professionnelles des Nations unies et les droits d'inscription scolaire

À l'ONU, les postes « professionnels » et les salaires annuels bruts correspondants sont les suivants* :

P 1 : Project Support Officer, 45 493 CHF [27 894 €]
P 2 : Project Officer, 58 401 CHF [35 805 €]
P 3 : Project Support Manager, 71 729 CHF [49 984 €]
P 4 : Project Manager, First Economic Affairs Officer, 87 790 CHF [53 829 €]
P 5 : Senior Manager, Senior Economic Affairs Officer, 106 907 CHF [65 551 €]
D 1 : Director, 129 304 CHF [79 275 €]
D 2 : Director, 141 524 CHF [86 755 €]
AS-G : Assistant S-G, 172 546 CHF [105 755 €]
US-G : Under-Secretary General, 189 929 CHF [116 406 €]
S-G : Secretary General [l'information n'est pas disponible].

L'*Education grant* existe depuis 1946 et garantit que toute organisation dépendant du système des Nations unies paye 75 % des droits d'inscription scolaire aux enfants de fonctionnaires. Tous les employés expatriés de niveau « professionnel » (*internationally recruited staff*) sont éligibles pour bénéficier de l'*Education grant* s'ils ont des enfants. Les employés sont libres de choisir une école dans leur ville de résidence, dans leur pays d'origine ou encore autre part. Cependant, pour les employés P 1 et P 2, l'*Education grant* ne constitue souvent pas une aide suffisante pour qu'ils demandent à l'obtenir : les 25 % restant à payer demeurant élevés dans la plupart des écoles internationales (pour l'Unis et l'Écolint de manière certaine). L'employé P 3 a un revenu trop bas pour payer la différence, ses choix vont donc dépendre du revenu de son conjoint et du nombre de ses enfants.

*Les chiffres correspondent aux salaires que reçoit l'employé à sa première année d'occupation du poste. Ils augmentent par la suite selon le nombre d'années passées dans l'Organisation. Pour l'équivalence en euros le taux de 1 CHF = 0,61 € a été appliqué.

Source : *World Health Organization Manual*, 2007. Ce document nous a été fourni par un informateur employé à l'ONU.

Dans le discours de Bill, les élèves ne sont pas mentionnés pour leur diversité, mais dans une opposition entre les « *UN kids* » et les autres. Cette distinction, différente de celle des enseignants ci-dessus, conduit à se poser la question de la concurrence avec les autres écoles. Puisque certains élèves ne sont pas des enfants de fonctionnaires internationaux, pourquoi sont-ils scolarisés à l'Unis, l'United Nations International School ? Dans quelles autres écoles, dispensant le BI ou d'autres diplômes, à vocation internationale ou non, leurs parents auraient-ils pu les inscrire ? D'après Bill, il existe une concurrence au niveau local entre les écoles d'élite new-yorkaises pour capter les meilleurs élèves (« *the* best *kids, and kids* who can pay »), concurrence épargnée à l'Unis du fait de sa proximité avec l'ONU :

« — *Is there some school that is in competition with Unis in a way that you have to keep an eye on what they do?*
— Not really. See? We have a little bit of a lock hold on the UN. People who come to New York who are of a professional grade—their category of employment is what they call "professional staff" and not "general services"—are entitled to 75 % of the tuition just like they are in Geneva and… that entitles them to come to the School. Now, they can get that if they go to Dalton or Trinity or Collegiate—the other independent schools—or the British International School, but most of them come here because it is part of the UN and they're part of the UN. So, we don't have to do the same kind of recruitment that others need to do—they have to fill the kids; we have more than we can take. Every year we have a budget for 1 490, we always end up with 1 550-1 560 […]. But if I was in another school I'd be worried about whether we are gonna meet our enrollment targets. I'd be really worried because there's huge, fierce competition between these schools, fierce, I mean really fierce.
— *Between each other?*
— Oh yeah, yeah. Because they're all looking—especially when times get difficult—they're all looking for the best kids, and kids who can pay […]. We're cheap compared to them.
— *You are talking about The Dwight School again is that it?*
— Well, just in general.
— *In general, private schools?*
— Yeah. Dalton is almost $15 000-$18 000 [11 000-13 000 €] more than we are, per kid, that gives them 15-18 million more in their operating budget because there are roughly a thousand kids. And that's one of the fancy, elite schools. We don't view ourselves as elite, fancy[7] » (Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1975, BA en anglais, University of Hawaï, États-Unien, 58 ans).

Interrogé sur les autres écoles qui pourraient être en concurrence avec l'Unis, Bill répond qu'il n'y en a « pas vraiment » puisqu'elle est destinée en premier lieu aux enfants de fonctionnaires internationaux (« *UN kids* »), leurs stratégies de recrutement et les prix ne sont donc pas les mêmes. Du fait de sa mainmise sur les « enfants de l'ONU » (« *we have a little bit of a lock hold on the UN* »), l'Unis ne rencontrerait pas les mêmes problèmes que les autres « *independent schools* » puisque Bill nous laisse entendre que contrairement à ces dernières, il doit refuser des inscriptions : « *We have more than we can take.* » Il souligne la différence avec les écoles qui sont dans le marché de l'enseignement international new-yorkais où la concurrence est grande.

S'il voit l'Unis comme en dehors du marché new-yorkais, Bill garde bien à l'esprit les prix de certaines écoles, comme la Dalton School. Il peut ainsi les

7. Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.

comparer à l'Unis pour montrer que ce sont ces écoles-là qui sont des écoles d'« élite », contrairement à l'école qu'il dirige : « *We don't view ourselves as elite, fancy.* » C'est davantage comme une école de fonction que Bill définit la relation entre l'Unis et l'ONU, les fonctionnaires internationaux choisissent d'y scolariser leurs enfants en raison de cette même appartenance commune : « *Most of them come here because it is part of the UN and they're part of the UN.* » Se plaçant donc tout de même par rapport à d'autres écoles, la comparaison ne semble concerner que l'aspect économique : Bill connaît les différents prix d'inscription, « *We're cheap compared to them* ». Lors de notre entretien, Bill est cependant surpris d'apprendre de notre part que la Dwight School – qui se décrit comme une « *private international school* » – se dise aussi la première école aux États-Unis à offrir le programme complet du BI[8]. Savoir qui a offert quel programme du BI en premier est un enjeu de luttes entre *IB schools* en région new-yorkaise. Face à l'« énorme marché » que représente la ville de New York, Bill estime pour sa part que l'Unis est la seule école internationale[9]. Sur le plan symbolique, le lien avec l'ONU semblant suffire à sa légitimité, le directeur exécutif ne semble pas inquiet par rapport aux autres écoles :

> « — *You were saying that you view yourselves more as—not a public service but that was the idea, right?*
> — Almost a public school to the UN, you know, because essentially we accept almost any child from the UN system […].
> — *Does that mean kids who don't benefit from the education grant as well? I mean kids fom the "general staff" too?*
> — Yeah, it could be either group.
> — *Does that mean they have priority as well because they're UN?*
> — They are given priority too if they're working at the UN, however they often can't pay the bill. So, we have a financial aid program that if they're UN they get priority and we give them up to 40 % of tuition but for many of them that's still not enough. So there's a lot of kids who can't come here and generally a lot of the "general service" people are Americans who are employed in security and all sorts of things—in non professional jobs—and they have choice, they can send their kids to public schools or other schools[10]. »

8. « *The Dwight School is the first school in the US to offer the three International Bacalaureate (IB) programs grades pre-K to 12. Dwight helps students use their "spark of genious" to build a better world* », [http://www.dwight.edu/home] (consulté le 27 juillet 2020). Dwight joue ici sur le fait que l'Unis n'offre que le programme du diplôme, c'est-à-dire les deux dernières années du BI.
9. Dans le même entretien, Bill nous confie que s'il n'avait pas été nommé directeur, il aurait ouvert sa propre école internationale. D'après lui, les autres écoles, Dalton ou Dwight mais aussi les écoles nationales à l'étranger (britanniques ou françaises) ne sont pas internationales. Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
10. *Ibid.*

Bill souligne le fait que l'Unis offre en quelque sorte un service public au personnel international de l'ONU même si elle opère une sélection sur critères économiques. L'Unis ne se présente pas comme une école d'élite, au contraire, elle se présente comme un service public désintéressé à la « communauté internationale ». Pour autant, ce sont surtout les internationaux et les professions les plus diplômées qui sont avantagées par le système de scolarisation de l'ONU : il y a une différence entre les employés du « *professional staff* » et ceux des « *general services* ». Les premiers, au recrutement international et de catégories professionnelles plus élevées, bénéficient de l'*Education grant* qui supplée à 75 % des frais d'inscription, alors que les seconds, décrits comme plus états-uniens et moins qualifiés, peuvent se voir accorder par l'Unis un fonds d'aide à hauteur de 40 %. Comme le note Bill, souvent cette remise n'est pas suffisante. Ainsi, même si la politique de l'ONU est d'offrir le choix de l'établissement à ses employés, les plus haut placés sont aidés à inscrire leurs enfants à l'Unis (« *that entitles them to come to the School* ») alors que les autres (*general staff*) ne bénéficient pas de salaires assez élevés pour accéder à ce « service public » (« *however they often can't pay the bill* »).

Le recrutement est fondé sur des critères économiques comme dans les autres écoles mais relativement moins cher, cependant, il existe d'autres critères, dont le plus significatif est l'appartenance à l'ONU. Dire ainsi que l'Unis n'est pas une école privée comme les autres, c'est vouloir se *distinguer* des autres écoles privées. La directrice du programme francophone, Isabelle, distingue l'Unis des autres écoles dispensant un enseignement en français dans la région en termes de marché, au sens économique :

> « Maintenant il y a une nouvelle école internationale. Et il y a, il existe des familles françaises qui arrivent – ou francophones, ce n'est pas forcément françaises – et qui ne savent pas trop où scolariser leurs enfants. Et le choix est très réduit quand même. Si les parents ont le projet d'élever des enfants bilingues les possibilités sont assez réduites, donc nous, on essaye d'attirer avec un *produit* – hein, je parle bien de *produit* – unique, c'est-à-dire, nous ne sommes pas le lycée français c'est-à-dire nous ne sommes pas franco-français. Nous pouvons faire du francophone avec une ambiance et des cours complètement internationaux avec un public complètement international donc c'est très différent – nous leur offrons un *produit différent* et ça l'Éducation nationale *est sensible* à cet argument[11] » (Isabelle, professeur de français à l'Unis depuis 1985, agrégée de lettres modernes, université en France, Française, 62 ans).

Selon elle, il s'agit d'offrir un « produit unique » par rapport aux autres écoles en région new-yorkaise qui sont homologuées par le ministère de l'Éducation

11. Entretien avec Isabelle, 20 octobre 2010.

nationale français, notamment le lycée français de New York dont l'Unis se distingue en affirmant une identité internationale (cours, public). Voici sous forme de tableau, les écoles auxquelles Bill, le directeur exécutif, et Isabelle, la directrice du programme francophone, se réfèrent dans les entretiens. Il s'agit de prix annuels de 2011-2012 pour toutes les écoles sauf Dwight et Dalton où les chiffres sont pour 2010-2011. Le taux de change est celui du 6 septembre 2010. K-12 se réfère au classement du système américain (Kindergarten to 12th grade) de la maternelle à ce qui correspond à la classe de première de lycée en France. Les sources du tableau sont les sites Internet des écoles.

Nom Fondateur Date de création	Offre	Prix annuel pour 2011-2012, K-12
Lyceum Kennedy (non renseignée)	Programme français et états-unien	$ 20 740-$ 26 200 [15 250 €-19 200 €]
Lycée français de New York Charles de Ferry de Fontnouvelle 1935	Option internationale au bac français	$ 24 720 [18 200 €]
United Nations International School Fonctionnaires internationaux 1947	BI Diplôme	$ 26 785- $ 29 815 [19 700 €-21 900 €]
The Dwight School Dr Julius Sachs 1872	BI (*PYP*, *MYP* et Diplôme)	$ 32 865-$ 34 900 [24 900 €-25 660 €]
The Dalton School Helen Parkhurst 1919	Programme états-unien	$ 35 300 [25 960 €]
Collegiate School Dutch West India Company 1628	Programme états-unien	$ 37 500 [27 600 €]
Trinity School William Huddleston 1709	Programme états-unien	$ 36 870-$ 38 180 [27 100 €-28 080 €]
British International School 2006	IB *PYP* Programme britannique	$ 35 650 [26 200 €]

Tableau 8. – Le marché des écoles d'élite dans la région new-yorkaise.

Les frais de scolarité à l'Unis sont environ 10 000 $ moins chers que ceux des écoles privées auxquelles Bill fait référence dans nos entretiens. L'Unis recherche le monopole des *UN kids* et n'est pas comparable aux autres écoles privées sous ce rapport. Dans les statistiques produites par l'École, les élèves sont classés selon l'affiliation de leurs parents à l'ONU[12]. Les parents qui « n'ont pas de

12. Ces statistiques sont la seule source dont nous disposons pour nous faire une idée de l'origine sociale des élèves. Les parents affiliés à l'ONU sont divisés en plusieurs catégories : *UN Secretariat, UNDP, UNICEF, Missions to the UN* ; *Other UN Community (Consulates,*

relation officielle à l'ONU » sont regroupés sous *No Official Relationship to UN Community* et sont divisés en deux catégories : *International Community* et *Host Country Community*. L'Unis définit la *International Community* selon un double critère qui inclut la nationalité des parents et/ou de l'élève et la langue parlée à la maison : « *One or both parents have non-USA citizenship, and/or student has non-USA citizenship; and/or the family does not speak English at home.* » La part d'enfants de l'ONU a fortement diminué de 20 points entre 1980 et 1998, passant de 58 % à 38 %. Selon la même source, après une stagnation entre 1998 et 2000, le taux d'élèves de l'ONU a progressivement augmenté de 38 % à 52 % entre 2000 et 2008. Cette inversion de la tendance est due à un changement de politique de l'Unis, qui, depuis 2000, a élargi ses critères d'admission concernant la durée du contrat des parents avec l'ONU. Alors qu'il fallait un contrat supérieur à trois ans pour pouvoir inscrire son enfant à l'Unis, il n'y a désormais plus d'impératif de cette sorte depuis 2000[13]. Les critères de recrutement s'adaptent ainsi à la volonté de monopoliser la clientèle de l'ONU pour ne pas perdre en légitimité. Que serait une « école des Nations unies » avec seulement un tiers d'« enfants de l'ONU » ?

Année	2000 (491)	2001 (467)	2002 (434)	2003 (510)	2004 (460)	2005 (518)	2006 (554)	2007 (564)	2008 (541)
UN	38 %	40 %	41 %	41 %	42 %	44 %	47 %	51 %	52 %
Non-UN	62 %	60 %	59 %	59 %	58 %	56 %	53 %	49 %	48 %

Tableau 9. – Répartition d'élèves selon l'affiliation des parents aux Nations unies, 2000-2008.

Maintenir une part importante d'élèves dont les parents sont affiliés à l'ONU apparaît comme un enjeu fondamental pour l'Unis. S'il s'agit pour cette école de capter un public d'élèves aux caractéristiques internationales, telles que mises en avant par nos enquêtés lors des entretiens, il faudrait arriver à isoler la *Host Country Community* pour voir l'évolution de la part des élèves locaux – classés comme « non-UN » – qui fait que l'Unis est objectivement en concurrence avec les autres écoles privées dans la région, que cette concurrence soit perçue comme telle par nos interviewés ou non. Ce manque de données a limité l'analyse de la composition sociale de l'Unis. En revanche, nous avons eu la possibilité de décrire plus précisément l'origine sociale des élèves à l'Écolint à partir de la profession déclarée du père (graphique 1, p. 92).

Press Corps, NGOs). Source : entretien avec Lise, directrice des admissions à l'Unis, 22 septembre 2010 et *Affiliation Report 2000-2008*, Admissions Office, Unis, octobre 2008. Dans le tableau 9, le chiffre entre parenthèses représente le nombre total d'élèves à l'Unis..

13. *Ibid.*

Une école de fonction pour les entreprises multinationales

Grâce à une étude quantitative sur les données du Service de recherche en éducation (SRED)[14], les fiches d'inscription des élèves à propos de deux promotions (1976 et 2000) et les statistiques de l'Écolint sur les employeurs des parents (de 1975 à 1980) recueillies dans les archives[15], nous avons pu mettre en évidence une baisse de la part des fonctionnaires internationaux, classés dans la catégorie « *Internationals* », en faveur de l'augmentation de celle des parents travaillant dans le secteur privé, classés dans la catégorie « *Multinationals* ». Nous constatons que c'est une tendance qui perdure et pouvons en déduire que, contrairement à l'Unis, l'Écolint ne mène pas de politique en faveur des *UN kids*. Ensemble, ces deux catégories constituent la plus grande proportion de sa clientèle : 74 % en 1976 et 67 % en 2000. Globalement, la proportion des élèves dont les parents travaillent dans le secteur privé n'a pas changé. Elle est sensiblement la même pour les élèves promus en 2000 et pour les élèves promus en 1976. La part des hauts fonctionnaires nationaux et des indépendants n'a pas changé non plus. En revanche, le nombre d'élèves dont les parents travaillent pour les organisations internationales à Genève a baissé de dix points – en 1976 ils étaient 44 (29 %) et en 2000, ils ne sont plus que 24 (19 %). C'est un changement important du point de vue d'un échantillon de 278 individus. En 1976, les enfants de fonctionnaires internationaux comptent pour un tiers de l'échantillon (n = 150) alors qu'en 2000 (n = 128) ils ne comptent plus que pour un cinquième. Ainsi la composition sociale de l'École internationale dépend des transformations structurales des Organisations internationales et des entreprises multinationales qui siègent à Genève.

Les pères qui ne sont ni fonctionnaires internationaux, ni expatriés du secteur privé, ni fonctionnaires nationaux (diplomates, en grande partie) sont indépendants. Ce ne sont pas des artisans et commerçants ; ils sont surtout membres des professions libérales, (avocats, médecins, architectes, psychanalystes), directeurs de sociétés ou hommes d'affaires à leur compte. Marwane résume bien la composition sociale de l'école, aussi bien, voire mieux, qu'un tableau. Il résume également la relation entre l'Écolint et les entreprises multinationales, d'une part, et le système de l'ONU, de l'autre :

> « — Quand tu regardes l'École internationale, dans leur nombre, il n'y a pas de classes inférieures. Il y a les classes moyennes supérieures et les classes supérieures […]. Alors, ce qui nous manque dans le dispositif d'éducation

14. Le SRED est un service du Département de l'instruction publique de l'État de Genève et sa mission est de réaliser des travaux de recherche sur le système d'enseignement genevois et de produire des informations statistiques « utiles à sa gestion et à sa connaissance » aussi bien que d'« accompagner, sur le plan scientifique, les Écoles et les enseignants dans les innovations ». SRED, *Recherches et activités septembre 2005-septembre 2006*, p. 3.
15. Archives de l'Écolint, Leach Papers [non classées]. « Statistical profile of the school population », 1981.

dans cette école c'est ça, c'est le contact, le brassage intersocial. On a le brassage interculturel, mais on n'a pas le brassage intersocial.
— *Est-ce que ça a pu évoluer ou est-ce que… ?*
— Ça a un peu évolué mais non, c'est dû au rôle et à l'existence de l'École […]. C'est quelque chose qui… Bon, il faut l'accepter, c'est comme ça. Pourquoi ? Ben c'est… D'abord c'est une école qui est payante. Pourquoi elle est payante ? Parce que ce n'est pas une école d'État, parce que c'est pas l'impôt qui finance l'École. Si l'impôt ne finance pas l'École, qui doit la financer ? Ben, c'est les parents, mais à travers les parents – à 80 % c'est les organisations internationales et les multinationales – c'est les employeurs qui payent. Donc c'est une forme d'impôts, si tu veux, pour les Nations unies, pour les multinationales. C'est une forme, ils payent un petit peu un double impôt. Et puis à peu près 20 % des élèves dont les parents payent directement – ils font un *choix*, ça c'est surtout les francophones[16]. »

Bien qu'il dise le regretter, Marwane note une grande homogénéité sociale, les élèves de l'Écolint n'étant issus d'après lui que de « classes moyennes supérieures et classes supérieures ». Il explique que la raison en est la fonction même de l'École, destinée principalement à trois types de clientèle : « les organisations internationales », « les multinationales » et « les francophones ». Par analogie avec l'État qui finance l'école publique, Marwane désigne les principaux bailleurs de fonds de l'Écolint : l'ONU et les grandes entreprises multinationales. Affirmant un manque de « brassage intersocial », le propos de Marwane tend à gommer une différence pourtant bien réelle : le choix d'une « éducation internationale » n'a pas le même prix pour tous, en fonction de la profession du père. Pour les uns, il s'agit de profiter d'un service « offert », pour les autres, il s'agit d'une stratégie sociale de distinction.

Le prix de l'Écolint pour l'année 2011-2012 varie entre 17 445 CHF [15 675 €] en classes maternelles et 29 930 CHF [26 894 €[17]] pour les classes correspondant à la première et à la terminale en France. Si le père travaille pour une entreprise multinationale en tant qu'expatrié, tout est pris en charge par son employeur ; si le père travaille pour une organisation internationale au grade professionnel, il ne paye que 25 % du prix, le reste étant remboursé en vertu de l'*Education grant* de l'ONU ; enfin si le père appartient à la bourgeoisie locale ou à l'aristocratie, il doit pleinement assumer le coût de son choix en payant la totalité des droits d'inscription. S'il est question ici de la profession des pères, c'est que dans les « milieux internationaux », les mères qui cumulent travail domestique et travail salarié sont rares.

Il y a donc trois catégories de « clients » : ceux qui payent directement les 100 % des droits d'inscription (la bourgeoisie locale et l'aristocratie) ; ceux qui

16. Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.
17. Selon le taux de change du 6 septembre 2011.

payent directement mais qui sont remboursés à hauteur de 75 % des droits d'inscription (les fonctionnaires internationaux) ; et ceux pour qui l'École est gratuite (les expatriés). L'Écolint apparaît alors comme une « école de fonction ». Annick, qui a travaillé dans les ressources humaines d'une entreprise multinationale dans la période 1980-2000, restitue ainsi le raisonnement des directeurs des ressources humaines dans les entreprises :

> « Ce qu'il faut bien voir, c'est comment c'était *construit*. Le truc, c'était que l'entreprise faisait un *don* à l'École et l'École disait : "*Okay*, puisque vous avez fait un don, vous pouvez avoir X nombre d'enfants chez nous." Mais qui correspondait *plus ou moins*… On payait un peu plus pour être *charitable*. Mais disons, ça correspondait, les deux choses, le nombre d'enfants et le don étaient à peu près équivalent et… l'École acceptait ça […]. C'était au fond une histoire pour le fisc et l'AVS[18] suisse [la Sécurité sociale]. Si vous avez une famille ici et si vous leur payez l'école, c'est imposable en Suisse donc si ça coûte facilement 40 000 CHF [30 600 €[19]] par enfant l'écolage, vous en avez deux, vous êtes à 80 000 CHF [61 250 €]. Si vous rajoutez ça au revenu de la personne et vous payez un *tax fee*, vous allez payer presque la même somme puisqu'ils sont dans les catégories élevées – ils ont des salaires élevés. Vous payez presque la même somme encore une fois si vous lui faites un *tax gross-up*. Admettons que vous gagnez 300 000 CHF [229 700 €], on vous donne les 80 000 CHF pour deux enfants, on le déclare sur votre revenu donc vous avez 380 000 CHF [290 900 €] de revenu. Le type, il va dire : "Moi, je vais être imposé sur 380 000 CHF ce n'est pas juste, vous m'avez dit que l'école sera *free of charge*, que l'entreprise paye ça", donc il faut encore augmenter ce montant juste pour l'effet fiscal et donc on s'était dit, ça, c'est de l'argent – ça ne sert à personne – est-ce qu'on ne pourrait pas, au lieu de le donner à l'employé, le passer directement à l'École ? Et donc, c'est là où on faisait ces sortes d'accords avec l'École. Parce que sinon, vous payez non seulement l'impôt mais aussi encore l'AVS que vous devez rajouter à tout ça, ça revient très, très cher[20] » (Annick, *country manager* dans les ressources humaines dans une entreprise multinationale basée à Genève entre 1984 à 2003, Suisse, 60 ans).

Ces modalités de paiement correspondent à deux types d'économie, ce que Pierre Bourdieu appelle l'économie économique (paiement, remboursement) et

18. Les retraites suisses sont basées sur un système dit des trois piliers. L'Assurance vieillesse et invalidité (AVS), l'assurance d'État instaurée peu après la Seconde Guerre mondiale, est le premier pilier. L'AVS est obligatoire. Sur chaque salaire, employeurs et employés versent chacun une contribution de 8,4 %. Les indépendants payent également cette contribution. Enfin, les personnes sans activité rémunérée, comme les étudiants, s'acquittent d'une cotisation minimale.
19. Selon le taux de change du 6 décembre 2010.
20. Entretien avec Annick, 6 décembre 2010.

l'économie symbolique (échange de dons)[21]. Cela est également le cas à l'Unis parce que l'*Education grant* est valable pour l'ensemble du système de l'ONU. Il reste à savoir si les dons des entreprises multinationales fonctionnent partout de la même manière qu'en Suisse. D'après Marwane, l'*Education grant* apparaît comme une « forme d'impôts pour les Nations unies » mais ce n'est pas tout à fait la même chose pour les entreprises multinationales, qui font des économies sur les impôts – sur cet argent « qui ne sert à personne » et qu'ils seraient obligés de verser à l'État – économies qui sont transmuées en dons (« pour être charitable »). Comme l'analyse Paul DiMaggio, cette forme organisationnelle non lucrative (*nonprofit*) est historiquement associée à la culture des classes dominantes, leur garantissant une autonomie par rapport aux contraintes du marché, par lesquelles est régie la culture populaire[22]. Selon la description d'Annick, toutefois, ces « sortes d'accords » permettent aux entreprises multinationales de contourner les contraintes fiscales et d'usurper le pouvoir d'imposition étatique.

Comme dans le mythe fondateur de l'Écolint, les parents semblent impliqués dans la vie de l'École, ainsi que l'explique Vladimir, professeur de mathématiques et de TOK :

> « — *Entre vos expériences avant d'enseigner dans cette école* [à l'université] *et maintenant, qu'est-ce qui change ?*
> — Chez nous, école privée, on doit inventer, avoir toujours un intérêt dans la classe… donc malheureusement on a beaucoup plus de contraintes que l'école publique. Des contraintes, de stress, etc., parce qu'on doit être beaucoup plus prudent : d'un côté demander la discipline et être sévère ; de l'autre, puisque c'est une école privée, les parents jouent un rôle énorme donc il faut être très prudent pour ne pas dépasser une limite parce que les parents, surtout si c'est des grands diplomates, des grands scientifiques, etc., ils vont se plaindre à la direction et même si le professeur a raison, il aura des moments très désagréables pour expliquer pourquoi il a mis une mauvaise note à cet élève bien que l'élève soit un génie, etc. Donc les profs doivent toujours marcher entre deux feux. D'un côté, justes et sévères, de l'autre, pas trop. Tandis que les fonctionnaires, dans l'école française ou l'école suisse, ils ne pensent pas à ça, ils font ce qu'ils veulent, parce qu'ils sont protégés par le système[23] » (Vladimir, professeur de maths et de TOK depuis 1997, docteur en mathématiques de l'université Lomonossov à Moscou, Russe, 56 ans).

Pour Vladimir, la pression des parents est inhérente aux écoles privées, le professeur doit se montrer prudent afin de ne pas avoir d'ennuis. Avec ironie et un peu d'amertume, il décrit la position de l'enseignant à l'Écolint comme

21. BOURDIEU P., *Raisons pratiques,* Paris, Éditions du Seuil, 1994, p. 183.
22. DIMAGGIO P., *Nonprofit Enterprise in the Arts: Studies in Mission and Constraint*, New York, Oxford University Press, coll. « Yale studies on nonprofit organizations », 1987, p. 87-88.
23. Entretien avec Vladimir, 11 octobre 2007.

inconfortable, devant être « d'un côté juste et sévère, de l'autre, pas trop ». La position sociale des parents, liés aux organisations internationales (« grands diplomates »), ou aux entreprises multinationales (« grands scientifiques »), génère de la pression auprès des professeurs qui se doivent d'être en permanence inventifs. Du point de vue des catégories socioprofessionnelles représentées, nous pouvons affirmer que l'Écolint est une école de « cadres » des secteurs privé et public. Or Luc Boltanski, s'il a montré que l'opposition entre ces secteurs d'activité structure le « marché du travail bourgeois », affirme qu'elle est également un principe de différenciation incorporé à l'*habitus* des agents (style de vie, valeurs) et objectivé dans des traditions indissociablement politiques, éthiques, institutionnelles et familiales. La configuration de l'Écolint apparaît comme complexe, non seulement dans l'articulation entre national et international, mais aussi au vu du brouillage entre public et privé. Son statut légal privé est mis au service d'une mission de service public pour une « communauté internationale » des entreprises multinationales (privées) et des organisations internationales interétatiques (publiques).

Ainsi l'Écolint et l'Unis, qui se présentent comme service public à la « communauté internationale » et aux Nations unies jusque dans la mise en récit de leurs origines (voir chapitres I et II), ont également des relations fortes avec des entreprises privées multinationales installées à Genève et New York, pour lesquelles elles tiennent lieu d'une « école de fonction ». Ces écoles d'élite sont des lieux de socialisation dans l'entre-soi des fractions à la fois privée et publique des classes dominantes de différents pays. Leurs « clients », un public exigeant et de diverses nationalités, réclament des professeurs capables, comme ils le laissent entendre eux-mêmes, de faire face aux enjeux : capables de trouver une « plateforme commune » pour des valeurs issues à la fois de la division entre pays et entre secteur public et privé. Comment sont recrutés les *IB teachers* et sur quels critères ? Comme le suggère Calvin à l'Écolint, les écoles à vocation internationale n'emploient pas *n'importe qui* :

> « — *What do you think played in your favour when you applied for the job at Écolint?*
> — Well, the major thing of course is experience in international schools. They won't employ anybody here—well, normally they won't—unless they have some experience in international schools, because they are very, very different[24] » (Calvin, professeur d'histoire à l'Écolint depuis 1970, BA en histoire et *Certificate of education* de University of Sussex, Britannique, 63 ans).

Faisant apparaître à nouveau l'affirmation de la différence de l'Écolint, cet extrait expose un premier impératif pour y devenir professeur : avoir de

24. Entretien avec Calvin, 25 septembre 2007.

l'expérience dans une autre école dite internationale. S'il est possible que chaque école ait ses propres critères pour recruter les enseignants, liés à la concurrence locale, nous pouvons en dégager les tendances générales à partir d'entretiens avec les professeurs et directeurs à l'Écolint et à l'Unis. L'OBI en tant qu'instance centralisatrice favorise la circulation des enseignants au sein de son réseau d'écoles. Ayant une connaissance pratique des programmes du BI et des critères d'évaluation, les professeurs peuvent aussi enseigner dans n'importe quelle *IB school*, constituant ainsi un marché de travail spécifique. C'est pourquoi le terme d'*IB teachers* recouvre une certaine homogénéité, qui connaît des variations selon leur degré d'adhésion à l'institution.

La différence de l'enseignant international

Bill vient d'être nommé au poste de directeur exécutif de l'Unis au moment de nos entretiens, mais cela fait trente ans qu'il travaille à l'École comme enseignant d'anglais et vingt-six ans comme directeur adjoint. Il a donc beaucoup d'expérience dans le recrutement d'enseignants et a recruté la plupart de nos interviewés à l'Unis. Bill explique que « la plupart des écoles internationales » recrutent à travers trois organisations : Council of International Schools, International Schools Services et Search Associates. Celles-ci organisent plusieurs salons de recrutement (*hiring fairs*) au cours de l'année. Cela peut être un week-end à Londres aussi bien qu'à Dubai, mais les week-ends en Europe, en Amérique du Nord et en Australie sont beaucoup plus nombreux, comme le sont les enseignants venant de ces régions du monde. Ces organismes ont un dossier pour chaque enseignant constitué de quatre à huit lettres de recommandation. Les enseignants soumettent leur dossier en ligne et ils sont ensuite convoqués pour des entretiens[25]. À la fin du week-end, l'enseignant peut déjà avoir signé un contrat. C'est ainsi que les enseignants du BI sont mis en contact avec les écoles. Comme le système est centralisé, cela nous laisse penser que les enseignants circulent entre les différentes écoles internationales et entre les *IB schools* puisqu'il s'agit d'un même programme d'enseignement.

Le recrutement à l'Unis se fait donc par entretien. C'est quelque chose qui « n'est pas apprécié par l'Éducation nationale », nous informe Isabelle, la directrice du programme francophone à l'Unis. Isabelle explique aussi qu'elle ne peut pas faire comme en France, pour se conformer au reste de l'École. Elle met donc une annonce à l'Agence d'enseignement français à l'étranger (AEFE), puis va en France pour « rencontrer la personne » avant de l'engager parce qu'« il faut que le contact passe, il faut que les gens sachent s'adapter à cette réalité, qui est une réalité très particulière[26] ».

25. Ce sont les trois organisations qui se chargent des entretiens lors des *hiring fairs*.
26. Entretien avec Isabelle, 20 octobre 2010.

Le fait d'être déjà familier avec cette réalité peut constituer un critère de recrutement implicite. Le directeur de l'Unis nous raconte comment il a recruté une jeune enseignante sans expérience parce que son père était l'un des directeurs de l'Écolint :

> « — I have hired teachers fresh out of College, but very rarely, very rarely; in fact, I hired someone named Janine—you probably knew Brian Simon in Geneva [à l'Écolint]—I hired his daughter, she was a little bit older than you, so you might not have known her […]. Janine taught French here and I hired her straight out of Oxford—she went to Oxford right after Geneva and did very well and she was a phenomenal teacher, she was great, but she had the instinct, she had the training, she had the background and she understood international schools and she was a lovely person.
> — *What do you mean by "she had the instinct"…?*
> — The instinct in terms of understanding what an international school is about you know—coming from Geneva growing up there all her life, her dad being principal there and the whole thing. So it worked and my sense was: "Ah, this would work" […] and it did, it just… you know, clicked. But, I don't usually do that, I look for people with 3, 4, 5, 6 years or more of experience. So experience is a very big component in the overall hiring process. And if it's experience, say, in a little school in Kansas… hmm… that's not gonna… depending on what kind of school and on what the teacher's views are, that could work or not… be helpful[27]. »

Ainsi, selon Bill, pour devenir enseignant à l'Unis, il ne faut pas forcément avoir fait ses études « à Harvard ou à la Sorbonne[28] », mais il faut avoir une « bonne » formation universitaire et trois à six ans d'expérience dans l'enseignement, et pas dans n'importe quelle école. Il ne faut pas forcément être ancien élève mais, comme le montre le cas de Madleine, cela peut certainement aider. Cette expérience de première main peut même *compenser* un manque d'expérience dans l'enseignement. En fin de compte, tout dépend de l'*ethos*. Ce qui importe avant tout, et même avant les diplômes ou l'expérience, c'est ce que Bill désigne parfois par *instinct* ou *attitude* : « *In the end, it all comes down to attitude, no matter what. You can be the brightest person in the world, with the best degrees, 3 PhD's of whatever University in the world you want to choose but if the attitude is wrong, if there's arrogance, if there's shyness—too much—it's not going to work*[29]. » C'est ce que conclut Bill après nous avoir raconté l'histoire d'un jeune homme qui s'était présenté à l'entretien d'embauche en ayant menti sur son parcours scolaire. Il avait mis Harvard sur son CV. Cet ajout qui devait lui « ouvrir des portes », pensait-il, ne lui permit que de pousser celle pour sortir

27. Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
28. *Ibid.*
29. *Ibid.*

du bureau de Bill. L'affiliation de l'Unis à l'ONU n'est pas seulement symbolique. Elle a aussi des effets matériels sur le recrutement des enseignants : les Nations unies facilitent l'entrée de ces professeurs aux États-Unis. Bill explique que les enseignants de l'Unis ont droit au même type de visa que les fonctionnaires de l'ONU (G4 Visa) alors que les enseignants des autres écoles internationales n'ont pas droit à ce statut privilégié.

> « *That's a defining feature of this school that we're blessed to have because it removes some of the obstacles of maintaining an international faculty. Without that we wouldn't be the school that we are: the Courtneys, the Johns, the Andrews*[30]*—well Andrew married an American so he would be okay—but they would have to have left after a couple of years. That's very rare. I think we're the only school in the world with that privilege and we view it as a privilege and we safeguard that because that's who we are essentially*[31]. »

L'Unis peut recruter des enseignants de n'importe quelle nationalité sans se préoccuper de l'obtention du visa : elle a donc les moyens matériels d'avoir un recrutement international. Les enseignants des autres écoles à vocation internationale n'ont droit qu'à un « *J1 Visa* », accordé dans le cadre d'un programme d'échange qui ne peut pas excéder trois ans pour ce qui concerne leur catégorie (« enseignants du primaire et du secondaire »). Certaines écoles selon Bill s'appellent « internationales » mais ne sont, au fond, que des « *national schools* in disguise[32] ». Ainsi la British International School à New York, si ses candidats ne sont pas tous britanniques et si elle offre le BI en parallèle au programme national, doit se cantonner à recruter des enseignants britanniques formés à enseigner ce programme.

Pourtant, si le nombre de nationalités est pour nous un facteur du degré d'internationalité des écoles présentant des candidats au BI et si l'Unis a la possibilité théorique de le réaliser, on constate dans la réalité une forte hiérarchie des nationalités représentées par les enseignants en faveur des États-Unis. Pour l'année 2010-2011, sur les 238 enseignants de l'Unis qui regroupent 49 nationalités, il y a 37 % d'États-Uniens, 8,8 % de Britanniques, 8 % de Français, 5,9 %, d'Espagnols, 5,5 % de Canadiens, les autres nationalités comptant chacune moins de 5 %. À considérer les nationalités actuelles en 2011, la surreprésentation des États-Uniens est encore plus forte : 51,7 % des enseignants sont citoyens des États-Unis. Selon l'« ethnicité », 59,2 % sont « caucasiens », 13,9 % sont « asiatiques », 10,9 % sont « hispaniques », 10,1 % sont « noirs ». Selon Bill, ce qui fait obstacle au recrutement des enseignants des nationalités les plus diverses, c'est le caractère « anglophile » et « blanc[33] » du « circuit » de recru-

30. Bill se réfère ici aux professeurs qui ont tous enseigné à l'Unis pendant environ 45 ans.
31. *Ibid.*
32. *Ibid.*
33. Entretien avec Bill, 19 octobre 2010.

tement CIS-ISS-*Search Associates*. Mais selon lui, il ne suffit pas de recruter des enseignants de différentes nationalités pour être une école internationale. Rien ne l'obligeant, dans le fonctionnement de l'Unis, à recruter des enseignants provenant d'une diversité de pays, Bill met en avant un critère de sélection plus subtil : le caractère international d'une école et de ses enseignants ne provient pas d'une grande variété de nationalités mais d'une manière d'être.

Selon Bill, c'est par un certain état d'esprit des professeurs recrutés que le corps enseignant devient international et non par la variété de leurs pays d'origine. Chez l'aspirant, comme l'attitude peut remplacer l'expérience, la mentalité internationale peut pallier un manque d'originalité dans la nationalité (être états-unien ou britannique ou français). Bill cherche à recruter des enseignants qui ont de l'expérience avec l'éducation internationale : « *In our case, I seek the most experienced international teachers that I can find*[34]. » C'est là qu'intervient la mission de l'École qui est aussi la mission de l'enseignant international selon le directeur de l'Unis. À l'inverse des écoles nationales, ou considérées comme telles, et érigées en antimodèles, les « vraies » écoles internationales doivent former des « citoyens globaux » (*global citizens*). Pour sortir d'une vision nationale de la citoyenneté, Bill explique qu'il faut des enseignants d'un type différent, imprégnés d'un « sens de leur appartenance au monde » (*a sense of worldliness*) :

> « *So, a teacher, whether from Switzerland or Korea or Ghana or the U.S., comes to the game of teaching with a set of values—and those values have been formed over a lifetime—that are distinctly Korean or Guinean or Swiss or American. Now, an international teacher—a true international school teacher—can break out of that and become a different kind of teacher where they're not teaching through a national perspective; they're not teaching Americans to become American citizens or Swiss citizens or Korean citizens, you see the difference there? In an International School—here—kids aren't in the process of becoming American, they're in the process of becoming global citizens, that's what we want, so I hire teachers that are imbued with a sense of worldliness*[35]. »

Ce qui compte encore plus que l'appartenance nationale, c'est l'esprit international (*mentality*) et c'est ce qui manque, selon Bill, aux autres écoles privées ou internationales dans la région et dans le monde :

> « *So in getting a faculty here that will work well and give our kids what they need, it needs to be international but international isn't only defined by nationality—it's defined by mentality. It is what is in the heads of the teachers who come here more so than their nationality. So you can have an American that is completely—and there are many in this School—completely open in terms of education for the value of education itself and not a political value of building a nation*[36]. »

34. Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
35. *Ibid.*
36. *Ibid.*

Dans l'opposition aux professeurs à la mentalité nationale, c'est-à-dire ceux qui veulent former des citoyens nationaux avec « *a political value of building a nation* », Bill mobilise le vocabulaire du désintéressement (« *the value of education itself* »). La définition de l'enseignant international est ici d'être désintéressé et non politique. Le fait d'insister sur la mentalité des professeurs recrutés et non sur leur nationalité permet de court-circuiter le problème de leur formation qui reste, pour une grande part, nationale. Il s'agit alors pour l'*IB teacher* de ne pas rester avec un esprit étroit, car national, mais d'avoir une hauteur de vue. Ainsi, le recrutement se fait sur des critères subjectifs, par reconnaissance d'un *ethos* international.

La description par Bill de ce que c'est qu'un « vrai enseignant international » s'incarne dans les trajectoires de la plupart des enseignants que nous avons interviewés. Ils ont d'abord enseigné dans des écoles de leurs pays puis dans une première école internationale avant d'arriver à l'Écolint ou à l'Unis. C'est la trajectoire typique qui se dégage des entretiens, allant des pays plutôt périphériques vers les pays plutôt centraux au sens de Wallerstein. Étant donné la hiérarchie des lieux, fondée sur les rapports de force entre les pays, il est probable que les trajectoires des enseignants des *IB schools* publiques états-uniennes ou situées dans les pays périphériques ne présentent pas les mêmes caractéristiques. En outre, dans l'espace du BI, l'Unis se revendique l'école internationale la plus légitime, du fait de sa relation privilégiée avec l'ONU, qui a des effets sur la « diversité des nationalités représentées » par les élèves et les enseignants. Cette stratégie sociale de distinction repose donc sur sa proximité avec le siège de l'organisation internationale depuis sa fondation.

À l'Écolint, la question de la nationalité des enseignants est moins abordée sous l'angle de la mission internationaliste de l'École. Tamara, qui a travaillé dans les ressources humaines à l'Écolint, nous informe que la volonté de l'École est de promouvoir un recrutement international. Cependant, la législation suisse en matière d'immigration ferait obstacle à l'idéal d'un corps enseignant diversifié. Aussi explique-t-elle que le recrutement des enseignants « africains » est souhaité mais que celui des ressortissants de l'Union européenne est plus aisé en Suisse[37]. Un autre obstacle est l'impératif pour l'enseignant d'être « anglophone ». À l'instar de l'Unis cependant, le recrutement à l'Écolint dépend de la personne qui recrute, comme le suggère cet enseignant de français, revenant sur son expérience de directeur du secondaire. Se posant en novateur dans un contexte qu'il décrit comme franco-britannique, Marwane affirme quant à lui sa foi dans la diversification des cultures et sa volonté d'« internationaliser le *staff* » :

37. Entretien avec Tamara, 3 octobre 2007.

> — *Et puis le recrutement des professeurs. Est-ce qu'il y a eu des changements depuis que vous êtes ici, depuis 1974 ?*
> — Oui ! J'ai participé même activement puisque je faisais le recrutement du secondaire pendant 6 ans […]. Quand je suis arrivé à l'école, *grosso modo* il y avait des professeurs français et des professeurs anglais. Donc il y avait les Suisses, quelques Suisses, et les Français. Et puis de l'autre côté, il y avait les Anglais et peut-être un ou deux Américains […]. Donc c'était essentiellement une école franco-britannique et… Moi j'ai été un de ces profs, le premier francophone non français d'origine, d'enfance, ce qui surprenait un petit peu […]. J'avais annoncé que j'internationaliserais le *staff* […] j'étais convaincu, et je suis toujours convaincu, que dans cette école, les enseignants doivent avoir eux-mêmes un parcours… riche en expérience culturelle […] variée, soit au niveau de leur histoire, de leur histoire biologique ou de leur parcours géographique. Donc j'ai recruté des gens qui étaient très différents de ce qu'on faisait d'habitude. J'ai recruté un professeur de mathématiques Monsieur F. [Vladimir] J'ai recruté Madame N. une professeure chinoise en mathématiques aussi. J'ai recruté des profs qui étaient plutôt francophones, mais très mélangés comme Monsieur C. qui a aussi un parcours personnel, très, très multiculturel. Monsieur U. est turc et danois d'origine et a été élève à l'École internationale. Donc j'ai recruté des gens *différents*[38]. »

À l'Écolint, ce recruteur met en avant le fait d'avoir choisi des professeurs en fonction de leur pays d'origine, privilégiant ceux qui venaient de pays peu représentés à l'École (Russie, Chine, Turquie, Danemark), sans prendre en compte leur niveau d'anglais[39]. Si son propos rejoint celui de Bill sur l'importance d'un *ethos* international, Marwane considère néanmoins à égalité l'expérience des anciens élèves, la binationalité et l'expérience de différentes cultures nationales comme des ressources spécifiques, ce que nous pourrions rapprocher d'un capital culturel international au sens de Wagner. Affirmant vouloir recruter une diversité de nationalités, il ne reconnaît pas moins une différence de nature chez les professeurs sélectionnés, mieux qu'un sens de l'international, ils en ont l'expérience même. Sa vision d'un corps enseignant international diverge de celle des autres recruteurs de l'Écolint ainsi que de celle du directeur de l'Unis. Si les deux directeurs que nous avons interviewés ont des critères différents, ils s'accordent pourtant sur la dimension intériorisée de l'expérience internationale : expérience culturelle ou biologique chez Marwane, attitude ou instinct chez Bill.

Professeur d'histoire, Calvin, décrit lui aussi un recrutement anglo-saxon pour des raisons tant économiques (« *home leave* ») que symboliques (maîtrise de l'anglais) : déjà nombreux à l'Écolint, les Britanniques sont proches de Genève et parlent anglais. Dans l'un des entretiens, il revient sur la politique de Marwane

38. Entretien avec Marwane, 3 octobre 2007.
39. *Ibid.*

dans les années 1980, dont il partage la volonté singulière de recruter des enseignants aux profils différents, mais pas toujours les choix :

> « — And… Marwane was very keen on also employing people who represented a different background from the vast bulk of the teachers. The vast bulk of the teachers were anglo-celtic. So they were British predominantly, a sprinkling of Australians, New Zealanders, Americans. One of the reasons why they didn't have too many people from the United States and elsewhere is that you had to pay home leave. And a home leave every two years worked out expensive. So it was a good few thousand francs. So if you employed Americans, you had to pay home leave, and New Zealand of course is more expensive […]. So, the teachers were predominantly British.
> — *How come?*
> — [Silence. Hausse la voix.] Well largely because the people around the School were British, and also it was easier to get hold of British teachers if you were doing it in English, you could advertise in Britain, Australia, New Zealand, em… United States […]. They did have people from other countries, but one of the problems was that the people they recruited were not notoriously successful. This was, one of the… one of the problems there… Anyway, under Marwane was a deliberate policy of employing people from different backgrounds. And I'm all in favor of it. And some of the appointments were good. Deepak for example, economics teacher, Indian background, so he's got a completely different background, and but… in the first place, he speaks… English! And in the second place, he knows his economics. »

Calvin met en évidence un impératif du *IB teacher*, sa connaissance de l'anglais : comme dans l'ACM, nous voyons ici qu'être international passe par le fait d'être anglophone. À ce critère, Calvin ajoute que l'École dépense moins d'argent en engageant des enseignants britanniques plutôt qu'états-uniens ou néo-zélandais, puisqu'elle doit payer les retours annuels dans les pays d'origine. En 2006-2007, sur l'effectif total, 34 % des enseignants sont britanniques, 24 % suisses, 15 % français, 9 % australiens, 5 % canadiens, 1 % néo-zélandais et les autres nationalités constituent chacune moins de 1 %[40]. Selon Vladimir, seul enseignant russe à l'École, le profil typique de l'enseignant à l'Écolint est celui du Britannique qui a fait son *Bachelor* dans la matière enseignée et qui a obtenu son *Certificate in education*[41]. C'est le profil de Calvin. En 2007-2008, 62 % des 419 enseignants à l'École ont fait leurs études supérieures au Royaume-Uni[42].

40. Afrique du Sud, Algérie, Allemagne, Argentine, Belgique, Bénin, Brésil, Cameroun, Chine, Colombie, Danemark, Émirats Arabes Unis, Espagne, Finlande, Guatemala, Honduras, Hongrie, île Maurice, Inde, Indonésie, Italie, Maroc, Pays-Bas, Pérou, Pologne, Suède, Trinité et Tobago. Source : liste des enseignants de l'Écolint en 2007-2008 faite par l'assistante de Tamara, omettant leur nationalité.
41. Entretien avec Vladimir, 11 octobre 2007.
42. Source : liste des enseignants de l'Écolint, 2007-2008.

L'Unis se caractérise par une forte représentation de professeurs locaux, c'est-à-dire états-uniens, alors que l'Écolint emploie surtout des enseignants britanniques et francophones (suisses et français). Si les pratiques de recrutement peuvent varier en fonction du directeur, la volonté de constituer un corps enseignant international est au cœur des propos que nous avons recueillis dans nos entretiens. L'opposition entre l'école internationale et les « écoles nationales », encore souvent érigées en antimodèle, reprend celle de l'international « du dedans » et « du dehors » à l'échelle des critères de sélection. Aussi sont valorisées l'expérience, la trajectoire, l'attitude des professeurs ; parfois plus que leurs compétences ou approche pédagogique. Les caractéristiques qui servent les postulants sont subjectives alors que d'autres, plus objectives, un diplôme de Harvard ou des années d'enseignement, sont considérées comme secondaires. Cette prééminence donnée à l'*ethos* international et au désintéressement s'apparente à une logique sociale de distinction, qui est couramment reproduite par les professeurs pour opposer leur expérience des écoles internationales à celle des écoles dites nationales.

Valeurs communes : les critères d'évaluation du BI

L'un des changements qui a été déterminant pour l'Écolint comme pour l'Unis est la création du baccalauréat international avec l'imposition de l'extérieur d'un plan d'études, d'un dispositif de formation continue pour les enseignants et de critères d'évaluation communs, quelle que soit la langue d'enseignement. L'imposition du BI a eu des effets sur les pratiques aussi bien que sur les représentations de ce qu'est une éducation internationale : transmettre un *ethos* international. Pour ce qui concerne les pratiques, il faut retenir deux aspects : les contenus d'enseignement et les critères d'évaluation (encadré 8).

Les nouveaux enseignants voient ce que les anciens ne voient pas, ou ne voient plus, habitués qu'ils sont à l'institution. C'est ce qu'explicite Aparna, m'incitant à ne pas négliger le point de vue des nouveaux enseignants : « — *So what are the differences between UNIS and the other schools where you taught ?* — I've been here for so long. If you talk to a teacher who just got here last year they could tell you. Because I'm a UNIS product—UNIS is in me, so what I see is what UNIS offers because I've been here 33 years, you see? » Aussi sont-ils plus disposés que les anciens à avoir un regard critique sur l'institution ainsi que sur le BI. Leur faire développer une réflexion comparative à partir de leurs expériences antérieures dans d'autres écoles, telle a été notre consigne.

Encadré 8. – Changer de système de notation : une « révolution »

« — Au début de ma carrière le professeur était le juge ultime. Alors ici [à l'Écolint] on notait au début, on notait de A à D [système états-unien] […]. Après, on est passé au système de notes du BI, de 7 à 1. Mais comme on donnait des notes […] – et en France on notait de 0 à 20 –, je notais globalement. On me donnait une copie à corriger, je mettais un commentaire : "'Ouais c'est bien, t'as bien réfléchi à la question', qu'est-ce que je lui mets ? 13, 14…" Et c'était comme ça, c'étaient des notes globales. Personne ne demandait des comptes. L'élève à la limite pouvait dire : "Oh c'est un peu dur, hein, vous m'avez mis 13 alors que j'ai travaillé…" Ça restait vague, hein. Donc on était un peu, les enseignants étaient un peu, oui, des juges que *personne* ne contestait, même pas les parents !
— *Mm hm.*
— Et puis, quand on est passé au système de l'OBI, ça a introduit quelque chose, parce qu'avant, le BI n'avait pas de système de notation, c'était aussi global comme ça. Moi j'étais examinateur [pour le BI] depuis 1976, et quand je corrigeais, je mettais des notes globales. Et puis après, le BI a utilisé ce qu'on appelle "les descripteurs" […]. C'était, pour la note 7, il fallait que tu atteignes les critères. Le candidat a montré de la créativité, le candidat a fait preuve d'une bonne connaissance stylistique, etc.
— *Mm hm.*
— C'est écrit, et on a demandé aux professeurs et aux examinateurs d'utiliser à l'avenir des critères de notation qui justifient leurs notes. C'était la *révolution* !
— *C'était quand ? En quelle année ? Vous vous rappelez ?*
— 1900… 1980 ? 1984 peut-être. Y a eu une révolution, les enseignants sont tous allés dans cette réunion du BI […]. Mais des très bons profs ! Moi, les examinateurs aussi, on se disait : "C'est pas possible, le temps qu'on va passer là-dessus […] les descripteurs ne sont pas bien faits, etc." Et on a résisté pendant un an. Moi j'ai résisté très peu. En une année, tout d'un coup, j'ai compris que c'était une bonne chose, parce que, du même coup, ça me libérait par rapport à la responsabilité qu'on a de donner une note globale. En demandant : "Mais vraiment est-ce que je suis juste de donner cette note ?" Là, j'avais plus à me poser cette question parce que j'ai des critères, je note selon les critères, j'arrive au bout, y a une note, tac. Et ça a libéré les enseignants progressivement […]. Donc, introduire les critères de notation précis qui obligent l'enseignant à suivre, à noter donc d'une façon harmonisée, alors ça, c'est quand même un *grand* changement dans l'éducation et en particulier ici. Ici, à l'école, ça a été un grand changement. Ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas être malin, si par exemple, globalement j'ai une copie qui est vraiment superbe, et que l'élève a fait plein de fautes, mais […] c'est super, c'est vraiment exceptionnel, bah je vais m'arranger quand même pour monter un peu plus le critère de créativité […] parce qu'il y a quand même une impression générale. Mais ici ça a été une très bonne chose d'introduire les critères. Du même coup, les élèves maintenant trouvent tout à fait normal de demander au prof de justifier sa note » (entretien avec Marwane, 2 octobre 2007).

Avant le BI, c'était le professeur qui jugeait. C'est ce que suggèrent les entretiens avec les professeurs à l'Unis et à l'Écolint. En introduisant des critères d'évaluation communs – en tout cas pour ce qui concerne les examens externes –, le BI unifie les pratiques hétérogènes des professeurs, issues de différentes traditions nationales et courants pédagogiques. Par la mise en place d'examens communs, le BI « demande des comptes » aux professeurs : informant le contenu, il unifie les pratiques d'évaluation. Le cadre du BI, décrit comme « rigide » par de nombreux enseignants, est aussi opérant en ce qui concerne les méthodes d'enseignement et les critères d'évaluation. Dans ces écoles de classe ancienne, fidèles à l'OBI comme le sont l'Écolint et l'Unis, ce cadre structure les « catégories du jugement professoral » au fil de la pratique : plus le professeur a de l'ancienneté dans l'institution, plus il a intériorisé ces critères.

Selon Courtney, ce qui constitue toute la richesse d'une école internationale, à savoir les différents parcours scolaires des enseignants, est aussi un obstacle à l'établissement d'un « langage commun », en particulier en ce qui concerne les critères d'évaluation. Enseignant à l'Unis depuis 43 ans, Courtney, la directrice du département d'humanités, explique ainsi que les tensions entre les enseignants se font sentir selon l'âge et la formation nationale qu'ils ont reçue. En somme, les anciens donnent des cours de type magistral (« *stand and deliver* ») alors que les jeunes ont une approche pédagogique plus centrée sur les élèves. Elle explique que les enseignants comme Jenny ont été formés à expliciter les critères d'évaluation alors que les anciens sont habitués à utiliser des critères implicites et à noter « au pif ». L'OBI est une référence pour Courtney pour ce qui concerne l'évaluation en général, et pas seulement au niveau des deux dernières années sanctionnées par les examens du BI. Son propos indique que sa pratique a changé grâce au cadre donné par le BI : « *When I was trained I didn't learn how to assess, I learned most of that because I'm an examiner for the IB and that's affected the way in which I help the Department figure out how we do assessment*[43]. » Puisqu'elle a appris la pédagogie lors de la formation continue des *IB teachers*, Courtney a étendu les critères d'évaluation propres au BI à tout le département d'humanités à l'Unis.

Dans l'encadré 8, nous pouvons constater avec Marwane que l'apparition d'un système harmonisé de notation a constitué une « révolution », plus ou moins bien accueillie par les professeurs. Selon lui, ce cadre « libère » le professeur car il n'est plus le seul responsable du jugement qu'il porte sur les élèves. Il décrit ainsi un échange symbolique entre le professeur et l'organisation : le premier cède sa position de « juge ultime », transmettant par là sa responsabilité, à cette dernière qui, en retour, le dote d'une « autorité pédagogique[44] ». Désormais, c'est l'OBI qui autorise le professeur à porter ce jugement plus que son titre. Même si ce dernier doit toujours justifier sa note auprès des élèves

43. Entretien avec Courtney, 13 octobre 2010.
44. BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *La reproduction*, *op. cit.*, p. 28.

et, comme nous l'avons vu avec Vladimir, auprès des parents qui peuvent se révéler exigeants.

C'est aussi la liberté que Calvin met en avant, même si nous pouvons la qualifier de paradoxale puisqu'il affirme en même temps que « seul le BI le guide dans son enseignement ». Britannique, enseignant d'histoire à l'Écolint depuis trente-sept ans, Calvin a tant intériorisé le cadre du BI qu'il n'en voit plus l'existence, allant jusqu'à nier la contrainte et l'influence :

> « *One thing about the school here is that unlike State schools, we're left very much on our own. Nobody tells me what I have to teach apart from the IB* […]. *There's no interference whatsoever. They don't tell me how to grade either. Nobody has ever told me how to grade. But, obviously it's not fair 'cause you've got kids who don't have mother tongue English—you can't grade them in the same way so, I say : "You don't lose marks for incorrect English." But on the other hand, if your English is bad, you can't understand what's going on and therefore you're going to suffer*[45]. »

En pointant la marge de « liberté » dans sa pratique de notation, tout comme Marwane explique que l'enseignant « malin » peut ajuster les critères pour hausser ou baisser la note selon sa volonté, Calvin tient compte du niveau d'anglais de ses élèves : il pénalise seulement ceux qui ont l'anglais pour langue maternelle. Aucune règle ne dicte de noter les élèves sur leur niveau d'anglais en dehors des cours de langue et de littérature, cela dépend de l'enseignant. La plupart d'entre eux constatent le handicap des élèves de langue « étrangère » (c'est-à-dire autre que l'anglais) mais ils ne vont pas forcément changer leurs critères d'évaluation comme Calvin, ni constater ouvertement l'ethnocentrisme des critères du BI comme Marwane :

> « Les critères que le BI définit sont très ethnocentriques. Pourquoi ils sont ethnocentriques ? Parce qu'on a une approche plutôt occidentale, dans la notation. Si par exemple tu donnes du crédit, ou tu *valorises* la créativité, l'originalité – c'est un critère qu'on utilise souvent dans ta note. Dans la culture asiatique ou la culture africaine, l'originalité et la créativité c'est une forme [*on entend mal*] parce que respecter les ancêtres, donc l'héritage, c'est une valeur très forte, c'est une valeur […]. Alors, ça, c'est la difficulté à noter d'une façon interculturelle dans une école comme la nôtre, mais ça, il faut l'accepter. Moi en tant que prof, j'accepte que je suis dans un environnement où *la culture* occidentale domine. J'aimerais bien qu'il y ait d'autres cultures qui rentrent mais c'est un fait. Même si je me révolte de temps en temps, j'y suis […] je vis dans un système qui est plutôt occidental anglo-saxon – je peux rien y faire[46]. »

45. Entretien avec Calvin, 20 septembre 2007.
46. Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.

Marwane décrit bien le problème que posent les critères d'évaluation dans une école internationale et au-delà dans tout environnement international. Face à la diversité « interculturelle » des élèves, l'enseignant peut se présenter comme un « partenaire » mais il ne cesse pas pour autant de porter des jugements sur eux. Marwane est aussi lucide sur ce qu'il fait quand il note puisqu'il comprend que c'est attribuer une valeur au travail de l'élève. Aussi explique-t-il devoir faire attention parce que ce jugement de valeur est perçu différemment selon l'origine géographique de l'élève. Même si Marwane est conscient que noter dans une école internationale est une tâche ardue, il affirme tout de même la nécessité d'accepter la domination culturelle de l'Europe occidentale : « c'est un fait », « je peux rien y faire ». Cette impuissance des professeurs – qu'ils soient lucides comme Marwane, ou moins comme Calvin – à pallier les « inégalités culturelles » conduit à reproduire une domination culturelle dans le classement des élèves par l'intermédiaire des notes : les élèves culturellement dominés sont moins valorisés que les dominants. Cette hiérarchie tient d'abord compte de la maîtrise de l'anglais car, comme le note Calvin : « *If your English* is bad*, you can't understand what's going on and therefore you're going to suffer*. » Les élèves sont aussi notés selon leur intégration à la « culture occidentale » puisque le BI consacre des valeurs « occidentales », comme le relève Marwane à propos de la créativité et de l'originalité, valeurs ethnocentrées selon lui.

Pour confronter ces propos et vérifier notre hypothèse d'un système de hiérarchies culturelles se traduisant dans les pratiques par le classement des élèves selon la nationalité, nous avons demandé aux professeurs de désigner les bons et les mauvais élèves. C'est en termes de nationalités ou de régions du monde qu'ont été formulées les réponses. Si les enseignants de nationalités dominantes se censurent en évitant de généraliser, ceux de nationalités dominées n'hésitent pas à catégoriser. Notons la gêne des dominants à reconnaître leur domination alors que les dominés l'intègrent comme un état de fait. Selon ces derniers, le rapport à l'École et aux enseignants varie chez les élèves selon les cultures :

> « L'élève nord-américain par exemple va être plus… expressif. [*Il l'imite en faisant des grimaces et en changeant de voix et d'accent.*] "*Oh Sir, why did I get this bad grade?*" Alors, le professeur qui ne connaît pas la culture nord-américaine, il va dire : "Mais il est affolant ce jeune homme." Non ce n'est pas affolant, par sa culture il réagit comme ça. Ensuite, l'élève africain, il va être comme ça, complètement écrasé, il va se sentir humilié ; pourquoi ? Parce qu'il y a des camarades qui le regardent et il se sent faible – il va se faire redresser un peu par son papa, parce qu'il y a une autorité familiale très, très forte alors c'est [*on entend mal*] en tant que prof. tu mets un zéro à un gamin, un petit gamin africain, parce qu'il va rentrer il risque fort que ça se passe mal pour lui. Donc, il faut savoir que la valeur de la note pour

> l'élève, c'est pas uniquement son travail, c'est comment il va être perçu, donc ça, il faut le prendre en compte. Alors, si l'élève se sent écrasé, c'est qu'il y a une raison, qui est *autre* que la classe. Puis l'élève asiatique, lui, c'est… s'il a une mauvaise note […] c'est l'écrasement total parce qu'il est dans un mode culturel, un mode de fonctionnement où l'on encourage [*il prend une voix basse*] : "il faut être toujours le meilleur" – il y a un côté très, très, très stimulant. Alors, quand t'es prof. dans une classe, tous ces enfants veulent tous avoir une bonne note, ils veulent tous l'avoir – *pour eux-mêmes*, en tant qu'individus. Mais après, dans leur référent culturel, ils ont *tous*, ils ont tous des référents différents[47]. »

Selon les enseignants qui ont répondu à la question des bons et des mauvais élèves, la réussite des élèves dépend du fait qu'ils aiment travailler et obéir, deux attitudes qu'ils expliquent par l'origine culturelle. Pour illustrer son propos concernant les différences culturelles, Marwane oppose un élève-type états-unien à un élève-type africain, un exemple extrême de domination qui cumule toutes les dimensions (culturelle, économique, politique). Alors que l'États-Unien réagit pour contester l'autorité du professeur, sûr de valoir une bonne note (« *Oh Sir, why did I get this bad grade?* »), l'Africain, « petit gamin africain », apparaît donc comme faible et soumis (« il va être, comme ça, complètement écrasé, il va se sentir humilié »). Suivant cette logique culturaliste, Vladimir considère que les meilleurs élèves en maths sont les Asiatiques, les Coréens, les Indiens et les Japonais venant de familles « pas très riches » qui étudient pour « monter dans la couche sociale », qui, « font d'abord et après ils comprennent pourquoi[48] ». Parmi « les gens de l'Occident », il y a de bons mais aussi de mauvais élèves. Ils posent trop de questions : « Ils veulent d'abord savoir pourquoi, et ensuite ils font. » Selon Vladimir, en théorie de la connaissance, c'est le contraire : ce sont les « Américains » et les Anglais qui posent les bonnes questions et lancent les discussions. Ainsi les Asiatiques apparaissent comme obéissants et opportunistes contrairement aux « Occidentaux » qui, selon lui, sont plus curieux et désireux de débattre. Moins dotés d'esprit critique, les premiers sont bons en maths ; moins passifs, les seconds se distinguent en théorie de la connaissance. Dans l'extrait cité ci-dessus, Marwane explique qu'il tient compte du « référent culturel » de chaque enfant, une même note ne signifie pas la même chose pour tous, selon s'ils sont « nord-américains », « africains » ou « asiatiques ». Le propos de Marwane, comme celui de Vladimir, indique des rapports différents à l'institution scolaire de la part des enfants et des parents selon les continents ou les pays.

Ce que décrivent les enseignants de nationalités dominées (Marwane et Vladimir) lorsqu'ils classent les élèves selon leur « culture », ce sont les effets de capital et de domination linguistique et culturelle. Pour que ces effets puissent

47. *Ibid.*
48. Entretien avec Vladimir, 11 octobre 2007.

s'exercer, il faut que le marché d'enseignement soit relativement unifié, que l'ensemble des élèves soit soumis à la même « loi de formation de prix[49] ». On peut donner une définition provisoire de ce marché sur le modèle de ce que Bourdieu a appelé le marché linguistique. Offrir un même programme d'études dans des écoles situées dans différents pays, c'est à la fois unifier et par là même hiérarchiser ces écoles et leurs produits. Par analogie, les critères d'évaluation de l'OBI déterminent cette loi dans l'espace du BI, et noter selon ceux-ci équivaut à attribuer une valeur, un prix (« expression symbolique du consensus sur le taux d'échange » contrairement à la logique de don où il est implicite). Si on s'en tient au discours des professeurs, plus que de sanctionner le travail effectué, ce prix valorise certaines caractéristiques sociales des élèves, linguistiques et culturelles aux dépens d'autres. Les enseignants utilisent des catégories géoculturelles pour classer les élèves et expliquent les différences uniquement par la culture. Ajoutée au programme du BI, vu par certains enseignants comme ethnocentrée, cette manière de hiérarchiser les nationalités et particularités culturelles repose la question de la vision internationale de l'OBI. Quelle est la place des nations dans celle-ci ? Comment s'articule l'internationalisme « du dedans » avec une hiérarchie des États-nations conforme aux rapports de force géopolitiques ? Que signifie la notion de *worldliness* dans ce cas-là ?

Des points de vue différenciés selon l'ancienneté dans l'institution

Au moment de l'entretien, Christine enseigne l'anglais à l'Unis à tous les niveaux depuis quatre ans. Elle n'est plus exactement nouvelle à l'École mais elle a passé sept ans à Bronx Science[50], l'une des meilleures écoles publiques de New York. Lorsqu'elle compare ses deux expériences d'enseignement, elle affirme s'être sentie « beaucoup plus libre » à Bronx Science pour ce qui concerne le contenu des cours parce qu'elle prenait pour son enseignement les textes qu'elle voulait en y consacrant plus ou moins de temps. L'Unis, au contraire, lui semble être un système beaucoup plus « unifié » de ce point de vue que celui de Bronx Science. En revanche, elle est plus libre du point de vue de la forme puisqu'elle n'est pas tenue de suivre le *Developmental Lesson Plan*, qui structure les cours dans toutes les écoles publiques à New York :

> « *The Developmental Lesson Plan requires first a motivation. It's very similar to what I did today in class. On the board I write a question that relates to their experience, kids write about it for 5 minutes, we discuss it briefly and transition to an aim question which would be the focus of the day's lesson, then a series of pivotal questions, then I conclude with a summary. It's the general format of each class. I don't really have to do that here. Sometimes I draw something, make*

49. BOURDIEU P., « Le marché linguistique », art cité, p. 128.
50. Bronx Science est classée deuxième par divers sites Internet qui s'occupent de *High School Ranking* et auxquels Christine se réfère dans l'entretien.

> *something, act out something. I have a lot of freedom in that regard here*[51] » (Christine, professeur d'anglais à l'Unis depuis 2006, MA d'anglais, Columbia University, États-Unienne, 35 ans).

À Bronx Science, le *supervisor* pouvait passer voir si elle enseignait dans le format exigé alors que sa directrice à l'Unis vérifie davantage si elle suit le programme au rythme imposé. En somme, selon Christine, à l'Unis c'est le contenu qui est « rigide » en ce qui concerne le programme du BI, alors qu'à Bronx Science c'était l'« administration ». Plus ancien dans l'institution, Robin considère à l'inverse que le BI fournit plutôt un cadre (*framework*). Enseignant l'anglais dans des *IB schools* en Australie et en Malaisie depuis vingt-neuf ans mais sans expérience de l'école publique, Robin se réfère à l'*IGCSE*[52] britannique ici pour la comparaison avec le BI.

> « *— What's the difference between IGCSE and IB?*
> *— It's much more prescribed: what you do, when you do it, the books you use, etc., whereas the IB tends to be more of a framework. For example, I can take the A1 programme*[53] *in this school, it won't be remotely like the next school or the school after that. The only similarities will be that you have to do 15 texts over the next 2 years, a certain amount of World Literature, Poetry, Drama, but your course, the choices that you make in literature, will be entirely different from the choices that I make and you can specialize. I specialized in Latin American literature, you might specialize in Indian literature or some other world literature. So they're very, very different*[54] » (Robin, professeur d'anglais et de TOK et directeur de l'école secondaire à l'Unis depuis 2010, MA en sociologie, université en Australie, Australien, 54 ans).

Robin se sent plus libre dans le cadre du BI par la possibilité de se spécialiser dans la littérature d'une région précise, dans le cadre de la « littérature mondiale ». L'accent est ici mis encore une fois sur la différence offerte par le caractère international du programme. Il faut noter que le point de vue de Robin correspond à l'image que l'OBI se donne d'elle-même dans ses publications et matériaux pédagogiques, alors que les deux autres jeunes enseignants que nous avons interviewés à l'Unis, Daniel et Jenny partagent le point de vue de Christine sur la « rigidité » du programme dans leur matière (l'histoire) malgré les différences de leurs expériences d'enseignement antérieures. Daniel a surtout enseigné dans un lycée rural en France, à Ancenis, mais aussi dans des sections européennes au niveau bac français et Jenny a surtout enseigné

51. Entretien avec Christine, 22 octobre 2010.
52. L'*International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) est le diplôme britannique à vocation internationale destiné aux élèves de 14 à 16 ans et dispensé essentiellement hors du territoire britannique.
53. Voir encadré 5.
54. Entretien avec Robin, 14 octobre 2010.

à Lester B. Pearson United World College of the Pacific au Canada, où elle préparait les élèves au BI. À l'Unis, ils sont tous deux enseignants d'histoire au département des Humanités. Jenny enseigne la géographie et la théorie de la connaissance. Tous deux sont nouveaux par rapport à Christine : Daniel enseigne à l'Unis depuis près de trois semaines au moment de l'entretien ; et Jenny y enseigne depuis deux mois. Ayant tous deux l'expérience d'un enseignement à vocation internationale – comme Robin mais contrairement à Christine –, ils jugent le programme rigide et ni assez international, ni assez contemporain. C'est donc en fonction de leur degré d'ancienneté et non de leur expérience que Christine, Daniel et Jenny sont critiques. Au fond, pour les deux nouveaux enseignants, le BI est tout le contraire de ce qu'en dit le discours officiel d'institution. Pour Daniel, le programme de l'Unis est plus international que le bac français pour la seule raison qu'il inclut les États-Unis. Autrement, ses attentes sont plutôt déçues :

> « Ça m'a surpris un peu pour une école internationale qu'il y ait un pro… mais je ne suis pas le seul ici, hein ? Ça surprend beaucoup de monde qu'il y ait un programme aussi rigide et parfois assez inutile et pas très international. Je m'attendais à un programme plus *World History*, tu vois ? Enfin, plus histoire mondiale et c'est quand même *très* centré sur l'histoire des États-Unis, sur l'histoire du monde occidental et des États-Unis. Quand tu regardes le programme c'est beaucoup – là, on voyait l'impérialisme alors ce que je veux dire, le Japon, la Chine c'est international mais c'est quand même *beaucoup* du point de vue européen. Et puis après c'est… tu vois en *TUT 1*, tu vois l'indépendance américaine, la révolution française, la guerre civile américaine, c'est beaucoup : États-Unis, Europe, États-Unis, Europe, c'est très occidental quand même. Donc… *Et* c'est très rigide *et* bizarrement pas très ouvert sur le monde contemporain euh… puisque finalement le monde contemporain on voit ça en fin de *TUT 2* ce qui se passe après 1945 et on voit ça sur 4-5 semaines, c'est tout — c'est très court. C'est beaucoup sur le passé, c'est les batailles, ils aiment bien ici les guerres – ce qu'on ne fait plus trop en France, c'est assez bizarre. Et… tu vois l'histoire un peu à l'ancienne la guerre, les guerres d'indépendance américaines ils aiment bien, les batailles, etc. Les batailles, les machins, les trucs, c'est… […]. Quand j'ai été engagé, on m'avait dit : "Le programme n'a rien à voir avec le programme français – c'est beaucoup plus international." On m'avait dit ça comme phrase. C'est vrai qu'en France c'est très franco-européen, très centré sur l'Europe. Je m'étais dit : "Ah, du coup, si c'est plus international, on va voir un peu tout, quoi." Et en fait on voit beaucoup plus les États-Unis [*rires*], oui c'est sûr, mais le reste du monde… un peu moyennement quoi[55]. »

55. Entretien avec Daniel, 14 octobre 2010.

La *World History* à l'Unis est l'histoire politique du XXe siècle, enseignée à travers les guerres et centrée sur l'Europe et les États-Unis, suivi en cela par Jenny. Daniel découvre le BI à travers l'Unis et les amalgame dans ses critiques alors que Jenny, qui a d'autres expériences de l'enseignement du BI, exprime des doutes quant à la vocation internationale de l'Unis et à la valeur pédagogique du programme du diplôme, comme nous le verrons. Jenny pense néanmoins que certains aspects sont positifs comme l'enseignement de la « littérature mondiale » (*World Literature*) que nous étudierons au chapitre IX et que c'est cela qui donne une perspective plus internationale par comparaison au programme états-unien.

L'entretien avec Jenny est de ce point de vue éclairant puisque, nantie d'un *ethos* international, elle emploie les mêmes oppositions que celles mises en évidence au chapitre IV pour délégitimer l'Unis. Jenny a l'expérience du BI issue de ses années d'enseignement dans une école du réseau des Collèges du monde uni (United World Colleges, UWC) et est critique vis-à-vis des deux institutions, le BI et l'Unis. Si Jenny dit frontalement qu'elle « n'aime pas le BI », elle est tout de même déçue dans ses attentes par rapport à l'Unis en tant qu'« école des Nations unies » qui se présente comme internationale par excellence. Comme sa référence est un UWC, Pearson College, elle critique le recrutement élitiste de l'Unis. Jenny explique que les Collèges du monde uni ont un mode de fonctionnement particulier par rapport aux autres *IB schools*, les élèves y étant sélectionnés sur la base de leur motivation et la plupart étant boursiers.

> « — *What were you expecting?*
> — I was expecting… this is like a real American prep. school[56] and the focus is on getting kids into good Universities and I was expecting more like a UWC which is also concerned with getting kids into good universities but there is a strong emphasis on values, on justice, on environmental sustainability, on global awareness, on making the kids into activists who care and who wanna make the world a better place and… I don't think this school is really about that. I think this school has the UN name but that it's not different from other private schools I've seen[57] » (Jenny, professeur d'histoire, de géographie et de TOK à l'Unis depuis 2010, MA en sciences de l'éducation, School for International Training du Vermont, Canadienne, 35 ans).

Jenny réduit l'Unis à une école privée états-unienne : ce n'est rien de plus qu'une *prep. school*, c'est-à-dire une école qui prépare des élèves riches à entrer dans les universités prestigieuses. Elle insiste sur l'absence de différence entre l'Unis et les écoles d'élites nationales : cette dernière ne se distinguant ni par son but ni par son fonctionnement. Jenny dénonce le caractère élitiste de l'Unis par rapport à Pearson College, l'assimilant à de l'utilitarisme, c'est-à-dire

56. Avec « *prep. School* » Jenny se réfère aux écoles privées telles que Philips Exeter Academy, où George Bush a été élève.
57. Entretien avec Jenny, 21 octobre 2010.

à une stratégie de consécration sociale. Au contraire, elle privilégie dans son discours les valeurs de désintéressement (*justice*, *global awareness*, *environmental sustainability*) qu'elle prête à la chaîne des collèges du monde uni, davantage orientés vers les questions sociales que les autres *IB schools*. Son propos relève d'une certaine vision de l'éducation internationale : former les élèves à s'engager dans le monde et à « le rendre meilleur » à partir d'une « conscience globale » (« *making the kids into activists who care and who wanna make the world a better place* »). Toutefois, si elle utilise les mêmes expressions que les promoteurs du BI ou les fondateurs de l'Écolint et de l'Unis, elle ne les charge pas de la même signification. Ainsi, *global awareness* – sémantiquement proche du *sense of worldliness* et de la mentalité internationale de Bill – désigne la prise de conscience de l'état du monde inculquée aux élèves non pour devenir de façon abstraite des « citoyens globaux » mais pour s'engager sur le terrain (*activists*). Quant à son idéal de « rendre le monde meilleur » – qui s'approche de la devise de l'OBI, « créer un monde meilleur à travers l'éducation » – il implique l'action en faveur d'une plus grande justice sociale. Pour l'OBI il s'agit de former une élite internationale plus consciente que les élites nationales du caractère inéluctable, selon eux, de la globalisation néolibérale. Ainsi Jenny a intériorisé l'*ethos* international et retourne les oppositions national/international, utilitarisme/désintéressement, abstrait/concret contre l'Unis : son expérience à Pearson College apparaissant comme internationale, désintéressée et concrète. Alors que Bill, le directeur exécutif (et quelques autres enseignants), recourent à ces opérateurs axiologiques pour distinguer l'Unis des écoles qui sont « *privately owned* », pour Jenny, au contraire, cette institution ne se différencie que par son nom. Une logique sociale de distinction supplante ici la logique interne du propos. On retrouve les couples d'opposition, au sens d'opérateurs axiologiques analysés au chapitre IV, l'affirmation du caractère international de l'école dépend du locuteur, de sa position sociale, de ses expériences professionnelles précédentes et de son ancienneté au sein de l'institution.

Dans l'absence de données plus précises sur les origines sociales des élèves à l'échelle globale, creuser deux configurations locales permet de se faire une idée et de formuler quelques hypothèses et pistes de recherche. L'Unis et l'Écolint prétendent offrir un service à la « communauté internationale » qui se caractérise par trois fractions de classes dominantes : hauts fonctionnaires internationaux, les cadres d'entreprises multinationales et les professions libérales. Leurs proportions varient en fonction du contexte : les fonctionnaires sont dominants à l'Unis alors que l'Écolint recrute davantage parmi les cadres. Ainsi ces écoles peuvent être plutôt associées à des élites culturelles ou économiques selon le secteur d'activité du père. Les deux se situent dans la région la plus privilégiée de l'espace des *IB schools*, parmi les écoles les plus anciennes. Selon les dynamiques propres à l'espace, qui distinguent les anciennes des nouvelles

entrantes, elles sont aussi les plus légitimes. On peut alors supposer que les écoles au pôle local recrutent leurs élèves plutôt parmi les professions libérales. Cette hypothèse serait à vérifier en étudiant le recrutement social des écoles locales aux États-Unis[58]. Couplée à l'analyse du recrutement, avoir construit l'espace géométrique des *IB schools* nous permet de comprendre les stratégies de distinction opérées par ses deux écoles par comparaison avec toutes les autres à un moment donné. À l'Écolint ce n'est plus les fonctionnaires qui dominent depuis longtemps, mais la mission de service public perdure. Alors qu'elle met en avant son lien historique avec la fonction publique internationale, aujourd'hui elle est davantage une école de fonction pour les cadres expatriés du secteur privé, leur permettant de se socialiser dans l'entre-soi.

Les acteurs interrogés insistent sur une manière d'être international, qui a pour fonction sociale de les distinguer des concurrents : lycée français, école britannique internationale et autres lycées prestigieux. Les enseignants doivent avoir une *mentalité* internationale qui est censée les aider à comprendre les enjeux spécifiques de l'École et à participer à l'inculcation de catégories de pensée propres au BI. Au fil de l'analyse, cet *ethos* international apparaît comme un principe de distinction sociale qu'il soit objectivé dans le champ de l'OBI, incarné dans les pratiques des agents ou exprimé dans leur vision du monde. Il s'applique aussi bien à l'institution qu'aux professeurs et aux élèves, et sous-entend un jugement de valeur : ce qui est « international » est noble et ce qui est exclusivement « national » est étriqué. Se dire « international » est une stratégie de distinction des écoles les plus légitimes, qui s'appuient sur la notion de service public international pour recruter non seulement un public spécifique d'élèves mais encore des enseignants itinérants. Outre l'homogénéité des positions sociales et le recrutement d'élèves et d'enseignants – dont on souligne la *différence* de nature dans les discours –, l'*ethos* revendiqué s'appuie aussi sur le *curriculum* et un système de notation commun. Le prochain chapitre s'attache à étudier les contenus enseignés au sein des matières traditionnellement liées à la construction des identités nationales, la littérature et l'histoire. Nous analysons les composantes les plus distinctives de ces matières dites « mondiales » qui sont censées exercer la « mentalité » internationale des enseignants et doter les élèves d'un « sentiment d'être international ».

58. Il faudrait une étude sociologique plus systématique et détaillée qu'il n'existe actuellement dans la littérature en éducation comparée, voir RESNIK J., « L'ère de l'évaluation aux États-Unis », art. cité.

Chapitre IX

LA FORCE NORMALISATRICE DU « MONDIAL » : LES *CURRICULA* DE LITTÉRATURE ET D'HISTOIRE

À l'instar des fondations et organisations non gouvernementales dans d'autres domaines de la vie sociale, l'OBI se présente comme indépendante et libre de tout champ politique ou idéologique, se dotant ainsi d'une image de contre-pouvoir[1]. Se présentant comme apolitiques et indépendants, les acteurs non étatiques ne sont pas exempts des luttes symboliques pour la définition de l'identité ethnique, régionale ou nationale qui permettent « de faire et de défaire les groupes[2] ». S'ils ne sont pas contraints de travailler avec ces catégories de la même façon que les acteurs étatiques, ils n'en sont pas libres pour autant[3] car l'État est un moyen fort d'identification ayant les ressources matérielles et symboliques pour imposer les catégories et les schèmes de classification avec lesquelles travaillent les enseignants pour représenter la réalité sociale[4]. Cela est prégnant dans les univers scolaires dits internationaux réglés par l'OBI. Comme on l'a vu, ces univers sont socialement homogènes au point où la notion même de diversité est réservée aux origines géographiques et la nationalité y est une catégorie de classement privilégiée. Valoriser la diversité culturelle et le pluralisme ethnique conduit cependant à des formes d'agrégation et de ségrégation implicites sur la base des catégories identitaires telles que la région, la nation, la race et l'ethnicité[5]. Voilà le paradoxe de l'internationalisme, nulle part aussi visible que dans les structures institutionnelles et les catégories de classification, qui obéissent toujours à des logiques nationales, voire nationalistes. C'est un

1. Petric B., *op. cit.*
2. Serry H., « La littérature pour faire et défaire les groupes », *Sociétés contemporaines*, nº 44, 2001, p. 5-14 ; Thiesse A.-M., *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotrique*, Paris, Éditions de la MSH, coll. « Ethnologie de la France », 1997 ; Thiesse A.-M., *La création des identités nationales*, *op. cit.*
3. DiMaggio P., *op. cit.* ; Petric B., *op. cit.*
4. Brubaker R. et F. Cooper, « Beyond "identity" », *Theory and Society*, vol. 29, nº 1, 2000, p. 1-47.
5. Brubaker R., « Ethnicity, Race, and Nationalism », *Annual Review of Sociology*, vol. 35, 2009, p. 21-42.

paradoxe qu'il convient ici de contextualiser à l'aide de travaux interrogeant ces catégorisations à la lumière de leurs fonctions sociales. Pierre Bourdieu concevait les représentations de l'identité ethnique ou régionale comme un cas particulier des luttes de classement pour imposer la définition légitime des divisions du monde social[6]. Les programmes d'histoire enregistrent un état donné de ces luttes symboliques, en particulier pour ce qui concerne les représentations du nationalisme. Par exemple, l'agrégation de l'Afrique, de l'Asie et de l'Est européen est révélatrice d'une hiérarchie des régions et des pays, le « nettoyage ethnique », dont la cible est un peuple, étant considéré comme un phénomène ancien ou primitif qui leur serait propre[7]. C'est ce que Michael Billig a appelé le « nationalisme banal », l'association quasi exclusive du nationalisme à ses manifestations extrêmes, qui conduit à supposer que la mondialisation affaiblit les États-nations et le nationalisme en Europe occidentale[8]. En suivant Edward Sayad, Maria Todorova nomme « balkanisme » cette construction sociale de l'autre européen qui prend racine dans l'appropriation de la notion de « civilisation » par les philosophes des Lumières[9], la déniant à l'Europe de l'Est, conçue comme une région « barbare ». Ces catégories de classement et leurs impensés s'articulent avec d'autres aussi peu fondées empiriquement, notamment celle du totalitarisme. Si elle est connue pour sa théorisation par Hannah Arendt, la notion de totalitarisme ressort plus souvent d'un usage idéologique, se confondant avec la politique étrangère des États-Unis pendant la guerre froide et ayant pour enjeu d'identifier des caractéristiques communes aux systèmes sociaux et historiques auxquels on pourrait attribuer des propriétés tout à fait contraires[10]. Si les études sur les nationalismes et les théories du totalitarisme sont nombreuses, rares sont celles qui les interrogent ensemble[11]. C'est ce que nous permet de faire le programme d'enseignement de l'OBI. Comme nous y invite Basil Bernstein, nous considérons que le programme du BI enregistre un « savoir reconnu comme valable[12] » à un moment donné du temps et dissimule

6. BOURDIEU P., « L'identité et la représentation », art. cité ; BOURDIEU P., *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*, Paris, Raisons d'agir, 2012.
7. MANN M., *The Dark Side of Democracy: Explaining Ethnic Cleansing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 18.
8. BILLIG M., *Banal Nationalism*, Londres, Sage, 1995.
9. TODOROVA M., *Imaginaire des Balkans*, trad. Rachel Bouyssou, Paris, Éditions de l'EHESS, coll. « En temps & lieux », vol. 1, 2011 ; WOLF L., *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment*, Stanford, Stanford University Press, 1994, p. 20.
10. CHRISTOFFERSON M., *French Intellectuals against the Left. The Antitotalitarian Moment of 1970s*, New York, Berghan Books, 2004 ; KOTT S., « Totalitarisme », *in* DELACROIX C., F. DOSSE, P. GARCIA, et N. OFFENSTADT (dir.), *Historiographies*, t. II : *Concepts et débats*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », vol. 2/2, 2010.
11. MANN M., *op. cit.* ; STEINBERG S., *The Ethnic Myth. Race, Ethnicity and Class in America*, 2e éd., Boston, Beacon, 1989.
12. BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, p. 263-300.

ainsi les discordances et les conflits dans l'histoire des interprétations[13] comme le souligne Jean-Louis Fabiani.

Les oppositions, la concurrence et les conflits indirects entre les écoles mises en évidence dans les chapitres précédents nous incitent à étudier de plus près ce qui les unifie au-delà des « guides », des examens et des critères de notation, sur le plan des contenus enseignés, en particulier les composantes « mondiales » des programmes de littérature et d'histoire qui couronnent les *curricula* de l'OBI[14]. Ceux-ci incarnent la vision promue par les fondateurs de l'OBI : une culture générale à vocation internationale par laquelle les élèves subiraient une transformation de leurs identités nationales. N'ayant pas le même contenu que les histoires nationales – et surtout pas la même *manière* d'approcher ces contenus –, cette partie du programme les doterait du « sentiment d'être international ». En suivant Fabiani, nous tenterons de faire apparaître ces prescriptions techniques et idéologiques, que le programme scolaire associe « sans qu'on puisse jamais distinguer entre les unes et les autres[15] ». En tant que « guides pour la planification, l'enseignement et l'évaluation[16] » destinés aux professeurs, les programmes sont pour nous des sources permettant d'objectiver les schèmes de vision et de division du monde, à partir d'une analyse structurale de contenu[17]. Les guides de l'OBI se prêtent bien à une analyse interne puisque leur usage peut varier non seulement d'un pays à l'autre, mais encore selon la trajectoire scolaire du professeur, voire selon la demande des élèves. Or nous retenons d'Antoine Prost que l'examen définit le contenu et le niveau des études par leur aboutissement quelle que puisse être la marge de liberté du professeur[18]. Comme nous y invite cet historien, décrire les programmes nous permettra d'identifier un ensemble de thèmes relevant aujourd'hui de la littérature et de l'histoire « mondiales » telles qu'elles sont définies par l'examen du BI, puisque les pays, les individus et les événements qui y sont nommés sont ceux que les élèves retrouveront dans les questions[19] et les catégories de jugement professoral.

13. Fabiani J.-L., *op. cit.*, p. 48.
14. La langue originale de ces documents officiels est l'anglais ; ils sont ensuite traduits en français et la traduction n'est pas toujours claire ou précise. C'est pourquoi nous privilégions l'original anglais.
15. *Ibid.*, p. 46.
16. « *This publication is intended to guide the planning, teaching and assessment of the subject in schools. Subject teachers are the primary audience, although it is expected that teachers will use the guide to inform students and parents about the subject* », OBI, *Diploma Programme. History guide*, 2008, p. 1.
17. Boltanski L. et P. Bourdieu, « La production de l'idéologie dominante », art. cité.
18. Prost A., *loc. cit.*
19. OBI, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 1.

LA LITTÉRATURE POUR S'OUVRIR AUX AUTRES CULTURES

Nommée en référence à la *Weltliteratur* de Goethe, cette partie du programme comporte une liste de textes choisis dans la perspective d'étudier la littérature à travers une grande diversité de langues et de contextes nationaux. Dès lors, nous pouvons nous demander selon quels critères ces œuvres sont sélectionnées, sachant que les langues n'ont pas toutes la même valeur sur le marché mondial de la traduction –, qui se caractérise par des échanges inégaux entre les pays et les groupes linguistiques[20]. La composante « littérature mondiale » apparaît dans les programmes de l'OBI dès sa première version, dans les années 1970. Loin d'être une invention de l'OBI, cette catégorie s'inscrit dans une longue histoire. Née de l'époque de la construction des États-nations européens et de la constitution des littératures nationales, la notion de *Weltliteratur* (« littérature mondiale ») s'est généralisée au point d'inclure les œuvres antérieures à sa formulation historique[21]. Consacré comme en étant le créateur, Goethe appelle de ses vœux une « littérature mondiale » qu'il conçoit comme un ensemble de littératures nationales contre l'hégémonie de la culture française[22]. Longtemps objet de la littérature comparée, associée à la lecture de textes en traduction, la « littérature mondiale » est aujourd'hui devenue une catégorie de classement des œuvres littéraires. Son usage n'a pourtant jamais été restreint à l'univers académique. Dans la sphère politique, la littérature mondiale a pu contribuer à « faire et défaire les groupes » selon le mot d'Hervé Serry, à l'instar des littératures identitaires. Promue par les pays socialistes multinationaux tels que l'URSS et la Yougoslavie, la notion de « littérature mondiale » a été un ressort de l'internationalisme communiste. L'invoquer dans le contexte de la décolonisation permettait au poète indien Rabindranath Tagore d'accentuer des valeurs universelles contre les inégalités entre les littératures, et en particulier contre la promotion colonialiste d'un programme de littérature anglaise en Inde. Avec la défaite du communisme, l'enseignement et la recherche sur ce thème se sont déplacés vers les États-Unis à partir des années 1990 (*Postcolonial Studies*, *Translation Studies*,

20. Concevant les flux de traductions comme des échanges inégaux entre les pays et les groupes linguistiques, Johan Heilbron et Gisèle Sapiro font apparaître la concentration des flux de traduction au centre de l'espace et leur dispersion dans la périphérie. SAPIRO G. et J. HEILBRON, « La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux », *in* SAPIRO G. (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 29.
21. DAVID J., « Pour une macrohistoire de la littérature mondiale », *in* PRADEAU C., T. SAMOYAULT et P. CASANOVA. (dir.), *Où est la littérature mondiale ?*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2005, p. 116.
22. BOSCHETTI A., « Introduction », *in* BOSCHETTI A. (dir.), *L'espace culturel transnational*, Paris, Nouveau Monde, 2010, p. 17. Nous conviendrons avec Xavier Landrin que la *Weltliteratur* au sens de Goethe s'oppose aux littératures nationales et désigne une ouverture des nations vers l'extérieur par la traduction, ainsi qu'un principe de classement et de reconnaissance des « grandes œuvres ». LANDRIN X., « La Sémantique historique de la *Weltliteratur*. Genèse conceptuelle et usages savants », *ibid.*, p. 101.

Area Studies, etc.)[23]. C'est pourquoi, nous ne considérerons pas la « littérature mondiale » comme un idéal politique en soi mais comme un « espace littéraire mondial » dans lequel chaque langue a une position spécifique, plus ou moins dominée ou dominante, désignée comme sa « littérarité[24] ». Toutefois, la littérature est tant liée à la langue par l'imprimé que cet espace n'est pas totalement émancipé de logiques économiques et politiques : si la littérarité constitue la dimension symbolique d'une langue, celle-ci a aussi une dimension économique.

La tentative de rassembler des œuvres littéraires sous l'étiquette de « littérature mondiale » soulève le problème sociologique de la violence symbolique, laquelle consiste non seulement à imposer des significations, mais encore – et contrairement à la violence physique – tend à *dissimuler* les rapports de force qui la rendent possible[25]. Il s'agira de penser le pouvoir de violence symbolique de l'OBI en s'appuyant sur la sociologie de la traduction pour reconstruire les rapports de force dissimulés par la sélection des titres. Nous pourrons ainsi situer le canon du BI dans l'univers des relations culturelles internationales définies comme un « espace constitué d'États-nations et de groupes linguistiques liés par des rapports de concurrence et de rivalité[26] ». Étudier la sélection, en tant qu'elle est déterminée par le marché mondial de la traduction, permettra d'étayer l'hypothèse selon laquelle c'est par la *méconnaissance* de son caractère d'arbitraire culturel que l'activité de l'OBI est reconnue comme proprement pédagogique.

Notre hypothèse est que l'« esprit mondial » que promeut l'OBI, s'il est construit en partie par les agents, est structuré par des facteurs externes à l'institution comme le marché de la traduction ou les logiques de classification héritées de l'histoire coloniale. C'est une hypothèse que l'approche strictement ethnographique pourrait occulter. C'est pourquoi notre étude ne traite pas de ce qui se fait dans les salles de classe, mais privilégie des opérations de sélection et d'exclusion constitutives du canon, auxquelles les choix et les pratiques des professeurs sont subordonnés. Orientés par la structure du programme, les choix des professeurs engendrent des variations propres à la pratique, liées au contexte du pays d'accueil de l'école (langue d'enseignement, religion dominante, histoire du système d'enseignement) et aux dispositions du professeur (formation, histoire individuelle et familiale).

---

23. Bahun S., « The Politics of World Literature », *in* D'haen T., D. Damrosch et K. Djelal (dir.), *The Routledge Companion to World Literature*, Londres, Routledge, 2012, p. 373-382 ; David J., *op. cit.*, p. 116.
24. Selon Pascale Casanova, toutes les littératures n'ont pas la même valeur. La valeur littéraire d'une langue (ou sa « littérarité ») constitue son capital spécifique dans l'espace littéraire mondial. Casanova P., *op. cit.*, p. 39.
25. Fondée sur le postulat d'un *arbitraire culturel*, au sens d'« un pur pouvoir de fait », la théorie de la violence symbolique conduit à poser la question des « conditions sociales et institutionnelles capables de faire méconnaître ce pouvoir de fait comme tel et le faire reconnaître par là comme autorité légitime », Bourdieu P. et J.-C. Passeron, *La reproduction*, *op. cit.*, p. 11.
26. Sapiro G. et J. Heilbron, « La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux », *in* Sapiro G. (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 29.

Ne pouvant être étudiée qu'au niveau supérieur des langues A1, la « littérature mondiale » couronne le programme d'enseignement des langues et des littératures du baccalauréat international. Conçue pour les élèves de 16 à 19 ans, la liste de 1999 a été préparée et établie par un « groupe de travail sur la littérature mondiale » (*World Literature Working Party*) composé d'enseignants, d'examinateurs, d'experts et d'autres « membres du groupe de travail » dont la compétence n'est pas précisée[27]. Nous travaillerons à partir de ces listes ainsi que des programmes (ou « guides ») et des dix entretiens réalisés avec les professeurs de langues (cinq de français, quatre d'anglais et un d'espagnol) où le sujet avait été abordé. Étant donné que le nombre d'auteurs, de titres et de langues baisse depuis 1999, nous avons travaillé surtout à partir de la liste originelle, celle de 2011 servant à identifier les transformations sur une période de douze ans par comparaison. La source du tableau 11 et de toutes les figures concernant la littérature mondiale est la base *Dugonjić* PWL 1999. Quant au tableau 10 ci-dessous, ce sont les guides généraux de l'OBI. Les années correspondent donc à leur année de publication.

Année*	Contraintes de la littérature mondiale		Désignation
	Option forte	Option moyenne	
1970	1 auteur de 5 sections différentes ou plusieurs auteurs de 3 sections différentes	4 auteurs de plusieurs sections différentes	« Langue A (y compris la littérature mondiale en traduction) »
1972	5 œuvres ou plus appartenant à 3 sections différentes	4 œuvres appartenant à 1 ou 2 sections différentes	*Idem*
1977	5 œuvres choisies dans les littératures de deux continents et de deux zones linguistiques	3 œuvres choisies dans les littératures de deux continents	*Idem*
1980	5 œuvres plusieurs continents et plusieurs cultures différentes de celles représentées par le reste du programme langue A	3 œuvres plusieurs continents et plusieurs cultures différentes de celles représentées par le reste du programme langue A	« Groupe 1. Langue A et Littérature mondiale » ; « Groupe B »
1985	5 œuvres plusieurs continents et plusieurs cultures différentes de celles représentées par le reste du programme langue A	3 œuvres plusieurs continents et plusieurs cultures différentes de celles représentées par le reste du programme langue A	*Idem*

Tableau 10. – Évolution des contraintes de la littérature mondiale.

27. Elle ne comporte pas plus d'informations concernant les membres de ce groupe que sur son fonctionnement. La liste de 2011 comporte encore moins d'informations sur sa production.

La disponibilité des œuvres « du monde entier »

La « littérature mondiale » couronne le programme d'enseignement des langues et de littérature du BI en vue d'être étudiée dans les soixante langues proposées au niveau « langue maternelle » A1. Pour illustrer la flexibilité du BI par comparaison à l'IGCSE qui, selon lui, est beaucoup plus prescriptif quant aux livres lus, Robin explique que le programme de langue A1 est totalement différent d'une école à l'autre parce que le choix de la littérature étudiée dépend du professeur.

> « *For example, I can take the A1 programme in IB in this school—it won't be remotely like the next school or the school after that. The only similarities will be that you have to, in higher level, do 15 texts over the next two years, there has to be a certain amount of world literature, there has to be a certain amount of poetry and drama and so on, but, your course, the choices that you make in literature will be entirely different than the choices that I make and you can specialize—I specialized in Latin American literature, you might specialize in Indian literature you know or some other world literature*[28]. »

Comme l'explique Robin, un professeur peut se spécialiser en littérature indienne, par exemple, et n'enseigner que cela dans le cadre de son cours de littérature mondiale. Nommée en référence à la *Weltliteratur* de Goethe, cette partie du programme comporte une liste d'œuvres prescrites, le canon de l'OBI. Notons tout d'abord que la vaste offre de langues au niveau A1 ne correspond pas forcément aux langues originales des œuvres pouvant être étudiées en traduction, puisqu'il y a non seulement des langues nationales, des langues régionales (*e.g.* catalan, gallois, bengali) et des langues anciennes (*e.g.* grec ancien, latin, sanscrit) mais aussi des langues vernaculaires comme le yiddish. Le canon connaît une forte dispersion des titres du point de vue des langues originales, soit 58 en 1999 et 41 en 2011 (tableau 11, page suivante). Alors que le yiddish et le galicien ont été ajoutés, 19 langues originales ont, quant à elles, disparu de la liste de 2011. Ce sont des langues périphériques dans le canon aussi bien que sur le marché des traductions littéraires[29] : langues de pays asiatiques (coréen, indonésien, malais, malayalam, népalais, punjabi, sanscrit, tamoul, thaï) et africains (amharique, sésotho, swahili) qui sont membres du Commonwealth of Nations et celles des pays de l'Est et du Sud européen (arménien, bulgare, géorgien, letton, lituanien, slovaque, ukrainien).

En 1999, 91,3 % des cinquante-huit langues ont chacune une part du canon inférieure à 5 %. Amoindrie, l'offre n'est pas moins diversifiée en 2011.

28. Entretien avec Robin, 14 octobre 2010.
29. *Index translationum*, base de données en ligne. Tri de langues originales pour l'ensemble de la période. Nous avons ici regroupé le croate, le bosnien et le serbe en serbo-croate car c'est la langue originale de la plupart des titres classés sous, les œuvres ayant été écrites avant la destruction de la République fédérative socialiste de Yougoslavie (1991).

Les cinq langues définies comme centrales en 1999 – l'anglais, le français, l'espagnol, le japonais et le chinois qui ont chacune plus de vingt titres –, ont chacune une part du canon supérieure à 5 % et contribuent ensemble à 41,1 % des titres. Ayant chacune plus de cent millions de locuteurs plurilingues, elles sont « supercentrales » dans le système mondial des langues[30]. Si leur part augmente de 15,2 points jusqu'à atteindre 56,3 % en 2011, c'est parce que la part de l'anglais augmente de 5,3 points et qu'une vingtaine de langues originales sont supprimées. L'extension transcontinentale, due à l'histoire coloniale, des langues comme l'anglais, le français, l'espagnol ou le portugais, est censée en faire des langues d'expression d'une plus grande diversité culturelle, et donc plus « rentables » que les autres pour atteindre l'objectif pédagogique de l'ouverture aux autres cultures.

L'hyper-centralité de l'anglais est confirmée en 2011 : seule langue ayant un taux supérieur à 10 % en 1999, elle passe de 12,8 % à 18,1 %. L'anglais n'atteint toutefois pas la position ultra-dominante qu'il occupe sur le marché global des traductions littéraires dans les années 1990 avec une part de 62,37 %, suivie de loin par le français et l'allemand, qui ont respectivement 9,45 % et 7,14 % du marché[31]. La place de la langue anglaise dans le canon de l'OBI est analogue à celle qu'elle occupe au « pôle de production restreinte » des collections de littérature étrangère en France, où l'anglais est relativement sous-représenté à la faveur d'une diversification des langues, contrairement au « pôle de grande production » où les logiques commerciales conduisent à traduire des œuvres en anglais et peu en d'autres langues[32].

Langue originale 1999	Titres (n = 62)	Titres (n = 100)	Langue originale 2011	Titres (n = 32)	Titres (n = 100)
anglais	59	12,8 %	anglais	60	18,1 %
français	44	9,5 %	français	35	10,5 %
espagnol	31	6,7 %	japonais	24	7,2 %
japonais	31	6,7 %	chinois	23	6,9 %
chinois	25	5,4 %	arabe	22	6,6 %
allemand	20	4,3 %	espagnol	23	6,9 %
portugais	20	4,3 %	allemand	16	4,8 %
russe	17	3,7 %	russe	16	4,8 %
italien	16	3,5 %	italien	14	4,2 %
polonais	14	3,0 %	néerlandais	12	3,6 %
arabe	11	2,4 %	norvégien	9	2,7 %
néerlandais	11	2,4 %	grec ancien	6	1,8 %
norvégien	11	2,4 %	polonais	6	1,8 %
serbo-croate	11	2,4 %	portugais	6	1,8 %

30. SWAAN A. de, « The Emergent World Language System: An Introduction », *International Political Science Review*, vol. 3, nº 14, 1993, p. 219-226.
31. *Index translationum*, base de données en ligne, tri de langues originales des traductions littéraires pour les années 1990.
32. SAPIRO G. (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 188.

grec classique	10	2,2 %
arménien	8	1,7 %
suédois	8	1,7 %
amharique	7	1,5 %
hébreu	7	1,5 %
bengali	6	1,3 %
hongrois	6	1,3 %
turc	6	1,3 %
ukrainien	6	1,3 %
finnois	4	0,9 %
gallois	4	0,9 %
hindi	4	0,9 %
vietnamien	4	0,9 %
slovène	4	0,9 %
tchèque	4	0,9 %
lituanien	3	0,6 %
catalan	3	0,6 %
coréen	3	0,6 %
danois	3	0,6 %
kikuyu	3	0,6 %
latin	3	0,6 %
persan	3	0,6 %
slovaque	2	0,4 %
afrikaans	2	0,4 %
albanais	2	0,4 %
bulgare	2	0,4 %
estonien	2	0,4 %
islandais	2	0,4 %
népalais	2	0,4 %
pendjabi	2	0,4 %
roumain	2	0,4 %
tamoul	2	0,4 %
acholi	1	0,2 %
géorgien	1	0,2 %
grec moderne	1	0,2 %
indonésien	1	0,2 %
malais	1	0,2 %
malayalam	1	0,2 %
ourdou	1	0,2 %
sanscrit	1	0,2 %
sésotho	1	0,2 %
swahili	1	0,2 %
thaï	1	0,2 %
letton	1	0,2 %
suédois	6	1,8 %
turc	6	1,8 %
danois	5	1,5 %
tchèque	4	1,2 %
finnois	3	0,9 %
hébreu	3	0,9 %
hongrois	3	0,9 %
islandais	3	0,9 %
kikuyu	3	0,9 %
vietnamien	3	0,9 %
bengali	2	0,6 %
latin	2	0,6 %
roumain	2	0,6 %
yiddish	2	0,6 %
acholi	1	0,3 %
afrikaans	1	0,3 %
albanais	1	0,3 %
serbo-croate	1	0,3 %
catalan	1	0,3 %
estonien	1	0,3 %
galicien	1	0,3 %
gallois	1	0,3 %
grec moderne	1	0,3 %
hindi	1	0,3 %
ourdou	1	0,3 %
persan	1	0,3 %
slovène	1	0,3 %

Tableau 11. – Répartition des titres selon la langue originale en 1999 et en 2011.

Déjà en 1999, le japonais, langue périphérique sur le marché global[33] mais semi-périphérique pour ce qui concerne les traductions littéraires, a la même part de titres que l'espagnol (6,7 %) et augmente de 0,5 point en 2011 pour le devancer. De plus, en 2011, la part de langues périphériques – sur le marché des traductions littéraires comme sur le marché global –, telles que le chinois et l'arabe[34], augmente respectivement de 1,5 et de 4,2 points. La présence du chinois et du japonais parmi les langues les mieux représentées dans le canon peut s'expliquer en partie par la position renforcée des langues asiatiques au sein des langues périphériques sur le marché mondial à la même période[35]. On peut supposer que le poids démographique, géopolitique et économique de la Chine, du Japon, et du monde arabe, n'est pas étranger à la surreprésentation de leur littérature. Toutefois, la position d'une langue sur le marché mondial ne détermine pas entièrement sa part du canon, comme en témoigne le cas de l'allemand. En 1999, l'allemand est en sixième place, ayant le même nombre de titres que le portugais, langue périphérique sur le marché des traductions littéraires dans les années 1990[36]. Or à la même période, l'allemand est une langue centrale par sa part de traductions sur le marché mondial[37] aussi bien que sur celui des traductions littéraires[38]. Non seulement c'est une langue centrale dans la période allant de 1980 à 2000[39], mais encore, elle occupe la troisième place après l'anglais et le français dans le canon de la littérature mondiale tel qu'il a été constitué dans le monde académique[40]. Une forme de rééquilibrage se fait donc au détriment de l'allemand, et en faveur du chinois, du japonais et de l'arabe. La construction pédagogique d'une « littérature mondiale » par l'OBI semble ainsi être motivée d'un côté par la littérarité des langues et de l'autre, par des logiques d'ouverture culturelle des étudiants en direction des pays ou des régions dites émergentes au niveau international.

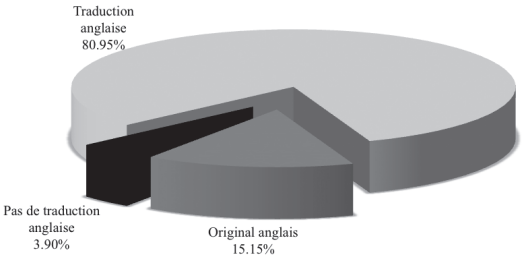
Les élèves ont accès aux œuvres par le biais de la traduction, ce que certains professeurs déplorent, à l'instar d'Isabelle, une agrégée de lettres modernes qui enseigne à l'Unis depuis 25 ans au moment de l'entretien : « Évidemment c'est bizarre de lire Isabel Allende en français mais c'est ça qu'ils font, ils lisent des auteurs mondiaux en français[41]. » Dans les 124 pays accueillant une école internationale, les professeurs dispensent leurs cours de « littérature mondiale » dans

33. HEILBRON J., « Towards a Sociology of Translation », art cité.
34. *Ibid.*
35. SAPIRO G., « L'Europe, centre du marché mondial de la traduction », *in* SAPIRO G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe*, *op. cit.*
36. *Index translationum*, base de données en ligne. Tri de langues originales pour les années 1990, 2000, et les années 1972 à 1999.
37. SAPIRO G. (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 68.
38. *Index translationum*, base de données en ligne. Tri de langues originales pour les années 1990, 2000, et les années 1972 à 1999.
39. HEILBRON J., « Towards a Sociology of Translation », art cité.
40. D'HAEN T., D. DAMROSCH et K. DJELAL (dir.), *op. cit.*
41. Entretien avec Isabelle, 20 octobre 2010.

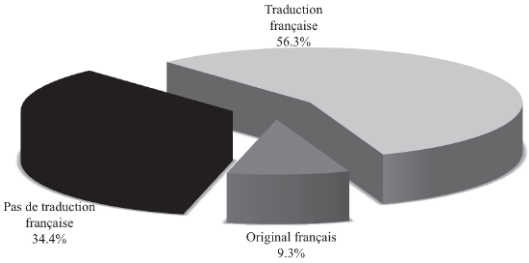
l'une des trois « langues de service » et dans les langues A1 disponibles, soit une soixantaine. Ainsi, selon la langue d'enseignement, les élèves n'ont pas accès au même nombre de titres. L'un des critères de sélection pour le programme du BI semble être l'existence d'une traduction en anglais, en français ou en espagnol[42]. Cette exigence de traduction dans l'une des « langues de service » de l'OBI pose le problème de la disponibilité des œuvres eu égard à la volonté d'enseigner une « littérature mondiale » puisque si, par exemple, les ouvrages d'Allende et de García Márquez sont parmi les plus traduits, ils ne le sont pas dans toutes les soixante langues disponibles au niveau A1, surtout dans les langues périphériques. Aussi *La maison des esprits* d'Allende et tous les titres de García Márquez présents dans la liste, *Chronique d'une mort annoncée*, *Pas de lettre pour le Colonel*, *L'amour au temps du choléra* et *Cent ans de solitude*, se révèlent indisponibles par exemple en swahili ou en gallois.

Comme nous le voyons dans les graphiques 7, 8 et 9, il existe une traduction en anglais pour une très grande part de titres dont la langue originale n'est pas l'anglais (81,0 %), elle existe en français pour près de deux tiers des titres dont la langue originale n'est pas le français (56,3 %) et en espagnol pour presque la moitié des titres dont la langue originale n'est pas l'espagnol (49,1 %). Ainsi, la condition sans laquelle un titre, voire un auteur, ne peut être canonisé par l'OBI, est l'existence, dans la quasi-totalité des cas, d'une traduction ou d'un original en anglais. À cela s'ajoute la nécessité que chaque élève dispose d'un exemplaire. Comme nous le confiait une enseignante de français de l'Écolint, certains ouvrages ne sont plus disponibles chez l'éditeur dans la langue d'enseignement : « C'est difficile de trouver vingt exemplaires de certains auteurs africains, de la plupart en fait, tout simplement parce que leurs œuvres sont épuisées[43]. » Si l'accès à des livres traduits en français peut s'avérer une opération malaisée à Genève, nous pouvons en déduire que d'autres écoles ont aussi ce problème.

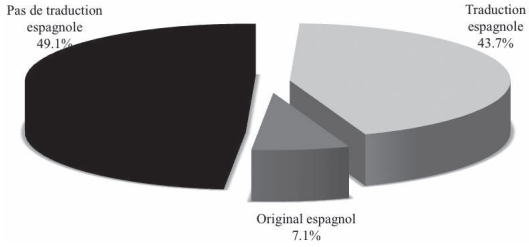
42. Dans la liste, quand il n'y a pas de titre en anglais, français ou espagnol c'est qu'aucune traduction n'était disponible en 1999 à la connaissance du groupe de travail de l'OBI. Nous n'avons aucune raison de supposer que ces données sont fiables puisque nous ne savons rien de la façon dont elles ont été collectées. Ces informations nous servent donc d'indicateur du seuil de tolérance de l'OBI, c'est-à-dire de l'acceptation d'une certaine non-disponibilité des œuvres de littérature mondiale qu'elle prescrit.
43. Correspondance avec Mercedes, courriel du 11 mars 2014.



Graphique 7. – Répartition des titres selon la disponibilité en anglais.



Graphique 8. – Répartition des titres selon la disponibilité en français.



Graphique 9. – Répartition des titres selon la disponibilité en espagnol.

LA DIVERSITÉ À L'ÉPREUVE DE L'EUROPÉOCENTRISME

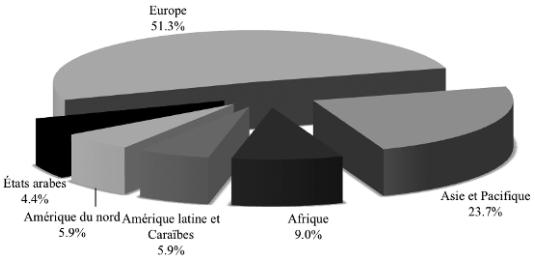
Parmi les critères de sélection des œuvres explicités, ceux que l'OBI met en avant sont à la fois littéraires et pédagogiques mais aussi économiques et moraux – par le souhait d'une « représentation culturelle variée », comme le précise le *Guide* :

> « Lors de la conception de la Liste de littérature mondiale […], nous avons pris en considération les points suivants : la valeur littéraire des textes, une représentation culturelle variée, une représentation équilibrée des langues, des genres littéraires, des sexes des auteurs et des périodes, la pertinence du texte dans le cadre d'une étude comparative, le caractère approprié du

texte pour des élèves de 16 à 19 ans, la disponibilité des traductions des œuvres[44]. »

Outre la diversité des langues, l'origine géographique des auteurs est un élément mis en avant par l'OBI. Le classement des auteurs par pays pose plusieurs problèmes qui débordent l'objet de ce livre. L'OBI classe les titres d'abord selon la langue originale, ensuite selon le « lieu », défini vaguement comme une aire géographique et culturelle (*a geocultural region*), pouvant correspondre à une province, à un pays, voire à un continent, et qui a pour objectif de mettre en valeur les différences culturelles[45]. Le lieu peut être une région où la langue est parlée, par exemple, le Québec pour le français, le pays de Galles pour le gallois ou les îles Féroé pour le danois. Le lieu peut être le pays d'origine de l'auteur ou son pays d'accueil ou de consécration. Enfin, ajoutons que le lieu peut aussi bien être une catégorie de classement héritée de l'État colonial anglais (« Moyen-Orient ») ou français (« Proche-Orient », « Maghreb »). Ainsi par exemple, Kazuo Ishiguro, d'origine japonaise vivant à Londres depuis l'âge de 6 ans et écrivant en anglais, est classé sous Europe suivant les critères du pays d'immigration ou de nationalité. Quant à Ruth Prawer Jhabvala, née en Allemagne puis naturalisée successivement au Royaume-Uni et aux États-Unis, elle est considérée comme écrivaine indienne soit en raison des thèmes abordés dans ses livres écrits en anglais, des 25 ans passés en Inde ou de la nationalité indienne de son mari. En somme, le critère du « lieu » tel qu'il est employé par l'OBI n'est pas clair : il peut varier selon le sexe, la langue, la nationalité de l'auteur ou le contenu même des ouvrages. Regroupés en aire culturelle, les auteurs apparaissent sans hiérarchie et tout se passe comme s'il n'existait pas de rapport de force entre leurs pays et leurs cultures, alors que, comme sur le marché de la traduction, ceux des pays dominants sont plus nombreux. Pourtant, lorsqu'on redéfinit la variable *origine géographique*, selon le pays de naissance ou d'enfance de l'auteur, on trouve qu'un peu plus de la moitié des auteurs sur la liste sont d'origine européenne[46] (graphique 10). Quant à l'autre moitié, près d'un quart des auteurs sont d'origine asiatique, incluant le Pacifique, et l'autre quart des auteurs sont d'origine africaine (9,0 %), nord-américaine (5,9 %) ; sud-américaine incluant les Caraïbes (5,9 %) et arabe (4,4 %).

44. OBI, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, *op. cit.*
45. *Ibid.*
46. Pour répondre ainsi au problème de classement que peuvent poser les auteurs cosmopolites, il a fallu définir la variable origine géographique de manière assez floue pour pouvoir désigner à la fois le pays de naissance et le pays d'enfance. Nous avons retenu la définition de l'Unesco pour regrouper les pays. Si, comme tous les indicateurs, le pays de naissance est un critère arbitraire, il offre néanmoins quelques avantages du point de vue de notre problématique : on évite de surestimer le nombre d'auteurs devenus « français », « anglais » et « états-uniens » par consécration tout en dévoilant la logique « culturelle » de l'OBI. Voir Dugonjic-Rodwin L., *Les IB schools, une internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*, thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales et université de Genève, Paris, Genève, 2014.



Graphique 10. – Répartition des auteurs selon l'origine géographique.

Si nous comparons les titres selon nos variables pour confronter ainsi les représentations des sexes, des périodes et des genres littéraires, voici ce que nous pouvons dire. Sur 388 auteurs en 1999, la part des auteurs hommes (82 %) est presque cinq fois plus grande que celle des auteurs femmes (18 %). Notons que parmi les 105 auteurs qui ont été supprimés en 2011, les femmes en représentent 44,7 %, soit quasiment un sur deux. Il semble donc que la redéfinition du canon de l'OBI obéit à d'autres logiques que le souci de rééquilibrer l'asymétrie de départ entre le nombre d'auteurs de sexe féminin et masculin.

Enfin, lorsque l'OBI convoque la notion de « littérature mondiale », c'est en tant que synonyme de l'ouverture aux *autres* cultures. S'il s'agit d'assurer à tous les élèves, potentiellement de toutes les nationalités, la découverte de cultures différentes de la leur, tout se passe comme si les producteurs des programmes avaient pris comme référence un élève européen ou nord-américain. Dans la volonté de ne pas se limiter aux œuvres européennes les plus consacrées, l'autre désigne la littérature du reste du monde, comme le sous-entend Christine, nouveau professeur d'anglais : « *The point of IB—and I think it's also heavily connected to the idea of Unis—is being aware of other cultures, not just reading only American writers and American books and I think that's a much more typical experience in American high schools in general*[47]. » Même si elle se place dans le cadre particulier de New York, Christine conçoit la littérature mondiale comme « conscience d'autres cultures[48] ». Mary, professeur plus ancien et directeur de département admet cependant que cet enseignement n'est pas équilibré au sens d'« égal » : « *Part of the mission of the School and the mission of the Department is to teach literature from around the world—we don't always teach it in equal balance, but we make a conscious effort to do that*[49]. » Si la directrice de département d'anglais à l'Unis cherche à rendre le programme plus équilibré, c'est que le canon de l'OBI se caractérise par un certain déséquilibre, renforcé par la disponibilité effective des œuvres constitutives.

Théoriquement, la littérature mondiale peut être étudiée dans près de soixante langues, cependant le choix des titres sur la liste dépend avant tout des

47. Entretien avec Christine, 22 octobre 2010.
48. *Ibid.*
49. Entretien avec Mary, 22 octobre 2010.

traductions disponibles dans une langue donnée. Sur le marché de la traduction littéraire, l'anglais et le français sont des langues centrales, donc être traduit dans l'une de ces langues – forme de consécration – augmente les chances de l'être également dans une autre langue, centrale ou périphérique[50]. À l'inverse, plus la langue est périphérique, moins il y a de chances que soient traduits les titres écrits en d'autres langues périphériques[51]. Il y a toutes les chances que les classiques de la littérature européenne soient traduits dans toutes les langues ; en revanche, le choix d'auteurs africains, asiatiques et arabes doit être beaucoup plus restreint. S'il est raisonnable de supposer qu'il s'agit ici des titres littéraires les plus traduits sur le marché mondial, il y a peu de chances que les titres classiques d'une langue périphérique soient traduits dans une autre langue périphérique. Ainsi l'étude de la littérature mondiale doit fortement varier selon la langue dans laquelle elle est étudiée. Dans cette perspective, la marge de liberté du professeur est variable selon que la langue dans laquelle il enseigne la littérature en traduction est centrale, semi-périphérique ou périphérique – il est plus ou moins limité dans son choix puisque celui-ci dépend de l'existence de traductions. Plus la langue est centrale, plus il aura de choix.

L'OBI remplit une fonction conservatrice dans la mesure où son activité pédagogique contribue à reproduire, bien qu'ils les pondèrent, les échanges inégaux entre les pays et les groupes linguistiques sur le marché mondial de la traduction. Dans son canon de « littérature mondiale », on retrouve les phénomènes de centralité, de concentration, de rapports de force inégaux entre les langues, identifiés par Heilbron pour le marché de la traduction, même si on constate un effort pour les corriger. De même, la répartition des genres littéraires confirme la domination du roman sur le marché alors que la poésie est surreprésentée dans les langues périphériques. Si les auteurs féminins sont globalement sous-représentés (18 %), cet écart est supprimé s'agissant de la littérature contemporaine ou la répartition homme femme s'équilibre. Les caractéristiques des œuvres sont mises en relation avec le classement thématique des titres selon les aspects de l'« expérience humaine » qu'ils sont censés illustrer. Ainsi le thème « individu et société » est surreprésenté dans les œuvres émanant des sociétés traditionnelles (arabes, asiatiques, africaines), de même que les titres écrits par les auteurs femmes sont majoritairement assignés à des thèmes liés à la féminité, la famille et l'enfance (contre 16 % pour les hommes). Si les auteurs, les pays et les littératures sont aussi inégalement représentés dans le canon de l'OBI, qu'en est-il de sa version de l'histoire « mondiale » ?

Définir la pensée critique par les contenus enseignés en histoire

Contrairement à la Suisse, qui est réputée pour un défaut d'enseignement de l'histoire nationale, et à la Grande-Bretagne, où les programmes ne sont

50. Sapiro G., *Les échanges littéraires entre Paris et New York à l'ère de la globalisation,* Paris, Centre européen de sociologie et de science politique, 2010, p. 61.
51. Heilbron J., « Towards a Sociology of Translation », art cité, p. 434.

nationaux que depuis 1988[52], l'enseignement de l'histoire en France se fait dans le cadre de programmes nationaux[53], voire nationalistes[54] depuis près de deux siècles. Obligatoire, l'enseignement de l'histoire en France est dispensé à tous les niveaux, du primaire au lycée, ce qui n'est pas le cas pour l'OBI ni pour nombre de pays, tels l'Allemagne et le Danemark[55]. La France est un contre-modèle pour l'OBI dans ce domaine car l'histoire est une option du groupe « Individus et Société ». Si ce sont les options du parcours « histoire mondiale » qui reflètent sa vocation internationale, l'« histoire mondiale » est enseignée uniquement au niveau supérieur, ce qui touche un nombre d'élèves restreint. Participant selon l'OBI à la formation d'une « conscience internationale » chez les élèves des *IB schools*, l'« histoire mondiale » relève d'un projet ambitieux, puisqu'à l'impératif d'aborder différentes histoires nationales, il ajoute celui d'appréhender les relations entre les pays, relevant ainsi du courant de la *World History*[56]. Comment se construit un programme d'« histoire mondiale » étudié dans une école comme l'Unis ou l'Écolint mais aussi dans des écoles situées en Chine, au Koweït, en Israël ou au Kenya, où les élèves sont imprégnés de traditions et de points de vue différents voire antagonistes sur l'histoire ? Puisqu'au sein de l'« histoire mondiale » les unités sont les pays et que les élèves peuvent être de toutes les nationalités, quels sont les pays, les événements et les figures historiques présents dans le programme ? Il s'agira dans cette section d'en analyser la structure selon la place que les pays occupent les uns par rapport aux autres et les thèmes qui leur sont associés. L'intérêt d'aborder ces hiérarchies à

52. BOSER L., M. HOFMANN et I. BRÜHWILER, « E Pluribus Unum: One Swiss School System Based on Many Cantonal School Acts », *in* WESTBERG J., L. BOSER et I. BRÜHWILER (dir.), *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*, Londres, Palgrave Macmillan, 2019.
53. Selon Legris, les programmes d'histoire en France se sont lentement ouverts sur l'Europe et une grande place est aujourd'hui accordée à l'histoire contemporaine, passant d'une citoyenneté nationale à une citoyenneté plus complexe. LEGRIS P., *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010), op. cit.* ; DÉLOYE Y., *École et citoyenneté, l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de Sciences Po, 1994 ; LEGRIS P., « Les programmes d'histoire en France. La construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010) », *Histoire de l'éducation*, nº 126, 2010, p. 121-154.
54. CITRON S., *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, Éditions ouvrières, coll. « Études et documentation internationales », 1987.
55. COCK L. de et E. PICARD, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, p. 19. Les deux auteurs notent aussi que certains États, comme le Danemark, laissent l'élaboration des programmes à chaque établissement et sont moins dirigistes sur ce point que la France.
56. Liée à l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers dans les universités états-uniennes à la fin des années 1970, la *World History* a été développée dans le cadre des discussions sur la manière de faire entrer le « monde » dans l'histoire nationale états-unienne au sein du *Journal of World History* (université d'Hawaï). La *World History* se distingue des histoires nationales et de la *Global history* par l'intérêt porté à la fois aux relations internationales et à la comparaison entre histoires nationales. De son côté, la *Global History* se donne pour objet l'étude des phénomènes d'interdépendance et des processus d'intégration à l'échelle du monde. À propos de la différence entre *World History* et *Global History* : MAUREL C., « La world/global history. Questions et débats », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, nº 104, 2009/4.

partir des programmes du BI, c'est que celui-ci se veut international et d'autant moins attaché à une version nationale et politique de l'histoire. Dans l'étude de l'histoire, l'OBI incite les élèves à une « réflexion critique » (*critical thinking*). Que veut dire « critique » dans ce cadre ? À partir de quels contenus les élèves apprennent-ils à « penser historiquement », selon le mot de Peterson ? Que signifie pour l'OBI d'aborder l'histoire dans un « esprit international » ?

L'analyse croise et articule trois sources dans lesquelles nous pouvons trouver, à l'état objectivé, le capital culturel promu par l'OBI : le programme, le manuel de référence et le corrigé type, permettant de saisir les catégories de jugement professorales[57] légitimées par l'OBI. Nous étudions ici le programme officiel de 2008[58] dans le *Guide*[59] à partir de la table des matières que nous avons dû construire (annexe II) – en l'absence d'une table des matières listant les contenus d'enseignement –, mais aussi, et plus en détail, le « manuel d'Oxford », forme objectivée du programme. Nous utiliserons surtout le manuel du XXe siècle, puisqu'il est le seul relevant de l'« histoire mondiale » – les deux autres, *History of Europe and the Middle East* et *History of the Americas*, serviront d'outils de comparaison concernant les auteurs. Analysant le corrigé type destiné aux professeurs, nous étudierons le programme dans sa mise en pratique et à travers les catégories de jugement et d'appréciation professorales inculquées par l'OBI. C'est une dimension de l'*habitus* des enseignants dits internationaux que nous espérons pouvoir saisir ainsi et grâce à l'analyse d'entretiens, qui permettent non seulement de restituer des expériences d'enseignement et des points de vue parfois opposés sur le programme mais aussi d'identifier les effets des trajectoires et des contextes scolaires.

Le programme

Avant d'examiner le programme d'histoire mondiale, il faut le resituer dans le cadre du baccalauréat international. À partir des programmes antérieurs (de 1970 à 1985) et de ceux de la période d'essai (de 1963 à 1967)[60], nous pouvons voir que dès ses débuts, l'OBI prend position contre la spécialisation et pour un usage généraliste des sciences humaines et sociales. Le groupe de matières que les réformateurs nomment « Étude de l'homme » inclut d'emblée l'histoire, la géographie et la philosophie, puis s'élargit en 1972 avec l'économie, l'anthropologie générale (renommée « psychologie » en 1985) et l'anthropologie sociale[61]. Enfin en 1980, la « gestion de l'entreprise » (renommée « gestion »

57. Bourdieu P. et M. de Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 3, 1975, p. 68-93.
58. Publié en 2008, le programme analysé ici est entré en vigueur en 2010, et a été suivi pour la première fois pendant l'année 2011-2012.
59. Chaque option fait l'objet d'un *Guide* produit par l'OBI qui explique à la fois les objectifs, le programme et les thèmes qui pourront faire l'objet d'examen.
60. Leach R.J., *op. cit.* ; Peterson A. D. C., *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*
61. OBI, *Guide général du baccalauréat international*, Genève, OBI, 1970.

en 1985) vient compléter les matières envisageables dans ce groupe. La présentation du groupe dans le programme de 1980 en fait « le noyau d'un enseignement à caractère international[62] », précisant que le principal but de l'OBI par rapport à cet enseignement consiste à « mettre en relief ce qui est essentiel à une formation internationale et d'éliminer les conceptions particularistes, actuellement dépassées[63] ». La vocation internationale du BI justifie ainsi l'inclusion de certaines disciplines de SHS aux dépens d'autres et de certains contenus, considérés comme « essentiels » quand les autres sont exclus ou jugés accessoires[64].

Aujourd'hui, la partie contraignante du programme du BI en histoire, c'est-à-dire celle que les élèves retrouvent aux examens, porte sur l'histoire politique[65], alors que la discussion des questions sociales, économiques, culturelles et idéologiques relève du choix des professeurs[66]. C'est la principale différence entre le programme de 1967 et celui de 2008. Dans les années 1960, un enseignant d'histoire à l'Écolint fortement impliqué dans l'élaboration du BI, Robert J. Leach, rapporte que pendant la période d'essai entre 1963-1967 la part de questions d'examen non politiques atteignait 50 % pour les régions « Amériques » et « Afrique-Moyen-Orient » et 30 % pour les régions « Europe-Russie » et « Asie-Océanie[67] ». Selon Leach, l'objectif était explicitement orienté contre les programmes nationaux, critiqués en 1967 comme « ethnocentriques[68] ». Au contraire, en 2008, l'OBI assume ouvertement un ethnocentrisme étendu à l'Europe occidentale : « Même si l'histoire proposée est "européocentrée" – les fondements de la civilisation étant occidentaux, voire chrétiens –, les civilisations extra-européennes, traitées en option, ne sont pas écartées[69]. » Se plaçant implicitement en concurrence avec les programmes nationaux européens, avec lesquelles il partage l'eurocentrisme, le programme de l'OBI se présente comme différent, en ce qu'il intègre l'histoire « extra-européenne[70] ». C'est ici

62. OBI, *Guide général du baccalauréat international*, Genève, OBI, 1980, p. 45.
63. *Ibid.*
64. De 1970 au programme d'étude contemporain, une seule matière est obligatoire dans le cadre du BI, il s'agit de la « théorie de la connaissance » qui ne relève pas du groupe « Étude de l'homme ».
65. Cela correspond à la vision traditionnelle de l'histoire, dite événementielle, critiquée par Braudel pour qui l'histoire politique n'est pas « condamnée » à l'événement, même si le temps court y a été privilégié dans le découpage de ces objets (par exemple, « l'Europe en 1500 » ou « l'Allemagne à la veille de la Réforme ») : « C'est un fait que, dans son ensemble, l'histoire des cent dernières années, presque toujours politique, centrée sur le drame des "grands événements", a travaillé dans et sur le temps court », BRAUDEL F., *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1985, p. 48-49.
66. OBI, *Guide général du baccalauréat international*, *op. cit.*, 1980, p. 45.
67. ISES, « Appendix B. International Schools Examinations Syndicate-International Baccalaureate. Teachers' Guide. History », *in* LEACH R. J., *op. cit.*, p. 217.
68. *Ibid.*, p. 211.
69. OBI, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 5.
70. Comme l'observe Romain Bertrand, le recours à la notion de sociétés extra-européennes ou comme ici de « civilisations extra-européennes » évoque une « historiographie du manque ». BERTRAND R., « Rencontres impériales. L'histoire connectée et les relations euro-asiatiques », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 54, 2007, p. 69.

un changement important dans la présentation de soi : si, dans les années 1960, l'opposition aux systèmes nationaux était pensée comme étant de nature, elle apparaît désormais uniquement dans le contenu.

S'il s'enrichit d'options proposant d'étudier de nombreux événements « extra-européens », notamment l'histoire de l'Afrique précoloniale, l'emploi de la notion de « civilisation », au singulier concernant l'Europe occidentale, donne lieu à interrogation. Comme le note Dipesh Chakrabarty, l'historiographie mondiale produite par les « Occidentaux » tendrait à se centrer sur l'Europe, lui accordant une place prépondérante : les pays européens étant considérés comme les acteurs principaux de cette histoire, c'est leur point de vue qui prédomine[71]. À l'Écolint, le directeur d'éducation que nous avons rencontré confirme cette tendance à propos du programme du BI :

> « Et la plupart de nos élèves qui sont là – qu'est-ce qu'ils recherchent ? Une culture occidentale, n'est-ce pas ? Une formation occidentale. Et ça me *gêne* des fois. C'est quand je vois le… l'élève africain qui est là et qui travaille bien, etc. Intérieurement je sais que je suis en train de le *déraciner*, parce que *je sais* qu'il va aller à Harvard, ou il va aller à une grande université anglaise ou à Paris. Il ne va pas retourner dans son pays. À la limite il ira travailler dans une organisation internationale, c'est-à-dire pas sur le terrain, il va aller travailler à Genève ou à New York. Donc quelque part, il y a une déception[72]. »

Son propos nous suggère que le programme du BI prépare les élèves à évoluer dans un contexte international, aussi bien pour les études supérieures (« *je sais* qu'il va aller à Harvard ») que pour le parcours professionnel (« Il ne va pas retourner dans son pays »). Comme dans les discours tenus à la SLN par le directeur général de l'École (chapitre III), par la mention de Genève et de New York, Marwane fait allusion à des futures carrières de diplomates, de fonctionnaires internationaux ou de dirigeants d'entreprises multinationales, c'est-à-dire des parcours à la fois internationaux et haut placés dans la hiérarchie des postes (« pas sur le terrain »). Calvin, de son côté, compare l'enseignement de l'histoire dans le cadre du BI avec son expérience en Grande-Bretagne : « *One of the big advantages is, of course, international history—world history—, is that, you're not quite so… chauvinistic perhaps, and nationalistic*[73]. » Après avoir expliqué que l'enseignement de l'« histoire mondiale » l'a rendu moins chauvin, Calvin suggère une sorte de déracinement – qu'il trouve problématique –, à travers l'exemple de ses enfants :

> « *So, whether it's international history—world history rather than international I suppose—whether it's world history or national history, the content is different,*

71. Chakrabarty D., « Postcoloniality and the Artifice of History. Who Speaks for "Indian" Pasts? », *Representations*, n° 37, 1992, p. 1-26.
72. Entretien avec Marwane, 2 décembre 2007.
73. Entretien avec Calvin, 24 septembre 2007.

> *but what you are trying to get across is the same : how to think, how to write, clearly* […]. *One of the problems in the International School is that people don't feel that they belong to any particular country. I know my own daughters didn't feel that they belonged anywhere here, they didn't feel Swiss, they didn't feel English, they didn't feel Irish, they didn't*—(hausse la voix) *they felt international. That is a bit of a problem*[74]. »

L'expérience de Calvin correspond aux objectifs de l'OBI : transformer l'identité des candidats. Cependant, plutôt que de les déraciner comme le voit Calvin, l'histoire mondiale, n'ayant pas les mêmes contenus que les histoires nationales, les doterait du « sentiment d'être international ».

Encadré 9. – Contexte du parcours histoire mondiale

En 2008, deux parcours historiques sont proposés, le premier est restreint géographiquement et culturellement, « History of Europe and the Islamic World (500-1570) » alors que seul le second relève de l'« histoire mondiale » proprement dite, « 20th Century World History ». Chacun d'eux se voit allouer un nombre d'heures différent selon le niveau choisi*. Le tronc commun des niveaux moyen et supérieur ici étudié se divise en deux parties (*Paper 1* et *Paper 2*), en plus du contrôle continu. Les élèves sont évalués en *Paper 1* sur un « sujet » général (*short-answer questions*) et sur deux « thèmes » (*extended-response questions*), en *Paper 2*. Ceux qui choisissent l'histoire mondiale au niveau supérieur doivent également préparer, en *Paper 3*, trois *extended-response questions* en « option »**. Il s'agit du document *History, Route 2, Specimen Papers**** publié par l'OBI pour être utilisé à partir des examens de 2010. Le document assemble des spécimens d'examen et des corrigés-type pour chaque *paper*. L'échelle d'évaluation va de 0 à 20, les points sont attribués en fonction de la compréhension de la question, de la capacité à différencier les divers points de vue, à utiliser des méthodes comme la comparaison mais aussi en fonction de la contextualisation ou de la pensée critique. Au cas par cas, il est possible d'analyser la répartition des points et d'en déduire ce que les examinateurs attendent des candidats.

Ainsi dans le cadre du premier exercice, l'enseignant sélectionne un sujet parmi les trois proposés, qui conditionnera le choix des thèmes et éventuellement des options. Ne recoupant pas la même période du XXe siècle, ces sujets se différencient selon les thèmes qu'ils abordent. La première moitié du siècle concerne la diplomatie de l'entre-deux-guerres et les efforts de paix à travers les traités essentiellement dans les pays européens (même lorsque cela concerne la Mandchourie et l'Abyssinie) : *Peacemaking, peacekeeping – international relations 1918-36*. Ensuite, la focale est mise sur le Moyen-Orient avec le sujet *The Arab-Israeli conflict 1945-79* qui permet un éventail de thèmes allant de la fin de l'Empire Ottoman en 1900 jusqu'aux accords de Camp David, en passant par les mandats britanniques et la crise du canal de Suez. Enfin la dernière période traite des défis auxquels les régimes communistes, surtout l'URSS et la Chine, doivent faire face avec la mort de Mao Tsé-toung en 1976 jusqu'à la chute du mur de Berlin en 1989 : *Communism in crisis 1976-89*.

Ensuite, l'enseignant choisit deux thèmes sur les cinq proposés, en fonction du sujet sélectionné puisque l'organisation thématique permet une contextualisation plus

74. *Ibid.*

plus fine du sujet : 1) *Causes, practices and effects of wars*, 2) *Democratic states—challenges and responses*, 3) *Origins and development of authoritarian and single-party states,* 4) *Nationalist and independence movements in Africa and Asia and post-1945 Central and Eastern European states,* 5) *The Cold War*. Par exemple les thèmes 1, 3 et 5 offrent le contexte nécessaire pour appréhender le sujet 3, le communisme en crise. Enfin, au niveau supérieur, quatre « options » sont proposées, découpées selon les continents, et regroupent chacune des douze « sections », parmi lesquelles l'*IB teacher* n'enseigne que trois.

* Dans la pratique, le choix de l'élève se fait sous contrainte au moins à trois niveaux : pays d'accueil, école, enseignant.

** Tous les élèves sont évalués en contrôle continu sur une recherche historique. Au niveau moyen, il compte pour 25 % de la note, quand le *Paper 1* et le *Paper 2* comptent respectivement pour 30 % et 45 %. Au niveau supérieur, le contrôle continu compte pour 20 % de la note alors que le *Paper 1*, 20 %, le *Paper 2*, pour 25 % et le *Paper 3*, pour 35 %.

***OBI, *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010*, 2008.

Pour illustrer le caractère mondial du programme, nous nous arrêtons sur l'exemple de l'option *Aspects of history of Africa*, qui comporte douze sections. Dans la pratique, les sections suivantes ont toutes les chances d'être dispensées à peu d'élèves puisqu'elles ne concernent que ceux qui auraient choisi de suivre l'« histoire mondiale » (parmi les deux *Routes* que propose l'option « histoire »), uniquement au niveau supérieur, et dont l'enseignant est suffisamment curieux ou spécialiste de l'Afrique pour choisir cette option qui lui est consacrée :

– *1. Pre-colonial African states (Eastern and Central Africa) 1840-1900* ;
– *2. Pre-colonial African states (Southern and West Africa) 1800-1900* ;
– *3. European imperialism and annexation of Africa 1850-1900* ;
– *4. Response to European imperialism (Eastern and Central Africa) 1880-1915* ;
– *5. Response to European imperialism (Southern and West Africa) 1870-1920* ;
– *6. Developments in South Africa 1880-1994* ;
– *7. Africa under colonialism 1890-1980* ;
– *8. Social and economic developments in the 19th and 20th centuries 1800-1960* ;
– *9. Nationalist and independence movements (Eastern and Central Africa)* ;
– *10. Nationalist and independence movements (Southern and West Africa)* ;
– *11. Post-independence politics to 2000* ;
– *12. Africa, international organizations and the international community*.

L'histoire de l'Afrique commence avant le XXe siècle avec les États précoloniaux, à partir de 1800 pour l'Afrique de l'Ouest et du Sud, et de 1840 pour l'Afrique centrale et de l'Est. Huit sections font référence dans le titre à des thématiques liées à la colonisation ou à l'impérialisme européens, même la dernière qui rejoint les préoccupations de maintien de la paix, d'intervention d'ONG et de la « communauté internationale ». La section 2, par exemple, est tournée vers les différents royaumes ou empires précoloniaux et vers les dirigeants. Dans le

spécimen, l'une des questions du corrigé type sur ce thème aborde la création de l'Empire Mandinka au Soudan et est suivie à la fois d'éléments de réponse et de l'échelle d'évaluation : nous voyons à travers cette question que les élèves qui suivent les cours sur l'histoire de l'Afrique étudient des périodes et des pays de façon précise alors qu'ils sont relativement méconnus dans les programmes nationaux de l'Europe occidentale. L'accent est mis sur la capacité d'analyse du candidat : une bonne copie est celle qui non seulement contient des éléments sur l'organisation économique, politique et militaire de l'Empire mais surtout un exposé critique et équilibré des moyens utilisés par Samori Toure (pour avoir de 12 à 17 points, il faut une « analyse équilibrée, focalisée et structurée »). Une copie excellente est celle qui aborde la personnalité du dirigeant et lui reconnaît des dons autant de stratège que de « bâtisseur de nation ».

L'étude de la table des matières (annexe II) permet de voir un traitement différencié des pays en fonction de leur aire géographique : seuls certains pays sont cités nommément dans les titres. Aussi certaines thématiques sont-elles réservées à certaines régions du monde. Si l'européocentrisme des élèves dans l'usage des exemples est acté dans l'un des manuels sponsorisés par l'OBI, les auteurs tentent de les inciter à sortir du cadre européen. Ainsi le chapitre VII « Decolonization and independence movements in Africa and Asia » prend en compte cette tendance et se donne pour objectif de fournir aux élèves du BI la possibilité de s'ouvrir à l'histoire des pays africains et asiatiques :

> « *IB Learner Profil link. Too many IB candidates select examples of wars and single-party states from Europe, with occasional reference to China or Cuba. This topic gives you a chance to focus on the particular challenges faced by people living in newly formed independent states in Africa and Asia*[75]. »

L'OBI a pour but de développer « *an awarenesss of one's own historical identity through the study of the historical experiences of different cultures*[76] ». Pour cela, l'élève a théoriquement accès à l'histoire d'aires géographiques et culturelles diverses, même si le programme est centré sur l'Europe et, comme le déplore l'un des enquêtés, sur les guerres[77]. Nous voyons donc que, si l'Europe et le monde islamique sont isolés dans le premier cursus, elles ne sont pas exclues pour autant du deuxième cursus, c'est-à-dire de l'« histoire mondiale ». Ainsi les chances sont plus grandes d'étudier l'histoire de l'Europe que d'étudier l'histoire d'un pays africain ou asiatique lorsque l'on choisit de suivre la matière histoire dans le cadre du BI. Finalement, le programme n'offre pas beaucoup d'occasions d'approfondir l'étude historique d'une aire non européenne en dehors de sa relation avec l'Europe occidentale.

75. CANON M. *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
76. OBI, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 7.
77. Entretien avec Daniel 14 octobre 2010, cité au chapitre VIII, p. 257.

Les manuels

Il n'existe pas de manuel officiel pour préparer l'examen d'histoire du BI. Dans les entretiens, les enseignants font tous allusion à la difficulté de trouver des manuels adéquats pour enseigner la matière dans une école internationale. Calvin, avec ses manuels écrits personnellement par lui puis son site Internet, est un exemple des solutions qu'ont trouvées certains professeurs pour faire face au défi de l'enseignement de l'« histoire mondiale » posé par le BI. Depuis le début des années 2000, l'OBI utilise les manuels publiés par Oxford University Press (section Oxford secondary) dont les couvertures sont marquées d'un bandeau « *IB Diploma Programme* » et d'un logo « *In cooperation with IB* ». Pour la plupart anglo-saxons, tous les auteurs de ces manuels enseignent ou ont enseigné dans le réseau d'écoles du BI dans différents pays : British International School à Bratislava gérée par l'entreprise North Anglia, l'école européenne à Bruxelles, l'United World College à New Mexico, États-Unis. Quasiment tous sont affiliés à l'OBI, un tiers d'entre eux (4 sur 13) le sont à une institution d'enseignement supérieur (tableau 12)[78]. Il s'agit là d'une forte autoréférentialité caractéristique du sous-champ des *IB schools* que nous avons observée dans les chapitres précédents (circulation des *IB teachers*, production d'un savoir spécialisé dans le domaine de l'éducation internationale, etc.).

Ces manuels, conçus comme des *Course Companions*, sont faits sur mesure, c'est-à-dire à la fois organisés selon les découpages propres au programme du BI et adaptés à sa conception de l'histoire. Celui que nous utilisons plus précisément pour cette section est le *20th Century World History*. Ce manuel se divise en neuf chapitres, les trois premiers sont consacrés aux sujets et les six suivants aux thèmes. L'adéquation avec le programme du BI y est explicite dès les pages de présentation :

> « *These books mirror the IB philosophy of viewing the curriculum in terms of a whole-course approach; the use of a wide range of resources, international-mindedness; […] The International Baccalaureate aims to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect*[79]. »

78. Lorsque les sources ne sont pas indiquées, elles proviennent du manuel auquel les auteurs ont contribué. Concernant Mark Rogers et Tom Leppard, nous n'avons trouvé aucune information.
79. CANON M. *et al.*, *op. cit.*, p. 3.

Nom	Position	Institution	Position à l'OBI	Informations supplémentaires
Martin Cannon	Enseignant	Western Academy of Beijing, China	*Chief examiner & team leader (extended essay)*	Il a enseigné au Mexique, au Pérou, au Sri Lanka, au Yémen, en France, en Malaisie et en Chine.
Richard Jones-Nerzic	Enseignant d'histoire	European School, Brussels		Coordinateur du *European History e-Learning Project*.
David Keys	Enseignant d'histoire	British International School, Bratislava, Slovakia		Il a enseigné l'histoire et l'anglais en Turquie, en Arabie soudite et au Royaume-Uni. Il est également traducteur et écrivain.
Alexis Mamaux	Enseignant	Armand Hammer United World College of the American West, New Mexico, U.S.A	*Assistant examiner team leader (history, extended essay)*	
Michael Miller	Enseignant	Upper Canada College, Toronto	*Deputy chief examiner in history; workshop leader; principal examiner; team leader (history, extended essay)*	Il enseigne l'histoire dans le cadre du BI depuis 1996.
Giles Pope	*Assistant Professor*	Webster University, Vienne	*History examiner; workshop leader*	Il enseigne l'histoire dans le cadre du BI à l'International School of Kenya. Il est aussi professeur et administrateur à Danube International School, Vienne.
David Smith	Enseignant	École Lindsay Thurber Comprehensive High School, Alberta, Canada	*Workshop leader for IB Americas; assistant examiner*	Membre du Online Curriculum centre pour l'OBI.
Aidan Williams	Enseignant	Baeburn College, Nairobi, Kenya		Il a animé des ateliers pour l'OBI et a été examinateur pendant 28 ans, dont les 18 dernières comme examinateur senior.
Mariam Habibi	*Assistant Professor*	American Graduate School of International Relations and Diplomacy, Paris	*Workshop leader*	Il a animé des ateliers pour les *IB teacher Workshops*.

Peyman Jafari	Chercheur	International Institute of Social History, Amsterdam		Doctorant à l'University of Amsterdam, Faculty of Social and Behavioural Science.
Yvonne Berliner	Instructor	Washington State University		Docteur en histoire de l'université du Chili à Santiago, 2006 ; M.A. en histoire des Amériques, 1999 ; M.Ed. de Virginia Tech ; B.A. en sciences politiques au Bryn Mawr College. Elle a enseigné à l'Universidad de los Andes au Chili et a commencé a enseigné au Washington States University à l'automne 2009. Source : [www.wsu.edu].

Tableau 12. – Profession des auteurs de manuels d'Oxford.

Ainsi, à propos de la page de présentation du chapitre IV intitulé « Causes, practices and effects of wars », dont les buts annoncés sont « 3) *analyse the nature of 20th Century wars* ; 4) *demonstrate an understanding of the different types of 20th Century war* », la proposition de discussion concerne directement les objectifs du BI explicités plus haut :

> « *Discussion point. The desire for peace is embodied in the IB mission statement. How might the commitment to being internationally-minded help create a more peaceful world? Return to this question again after you have worked though this chapter and chapter 1 on Peacemaking, Peacekeeping—International Relations 1918-1936*[80]. »

Ayant décrit la structure du programme du BI et détaillé son contenu à partir du manuel d'Oxford, nous retenons l'aspect thématique caractéristique de l'approche globale. Au sein du chapitre IV, les événements historiques occupent souvent la même place, à savoir un nombre de pages à peu près équivalent. Ce traitement du chapitre consacré à la typologie des guerres du XXe siècle peut s'expliquer par la valeur d'exemple que le manuel accorde aux événements historiques. Chaque conflit armé cité a pour fonction d'illustrer un type de guerre ou les variations de celui-ci : c'est pourquoi il s'agit davantage de caractériser, mais aussi de « comparer et contraster », et non d'approfondir le contexte spécifique.

Les autres chapitres, en revanche, montrent un traitement différencié des pays, suivant les recommandations du programme, ou bien privilégiant quelques cas particuliers aux dépens des autres. Ainsi le chapitre VII se focalise

80. *Ibid.*, p. 203.

sur quatre pays auxquels il consacre un grand nombre de pages, les autres pays du programme étant évoqués par rapport aux analyses théoriques globales et dans des encadrés. Le chapitre V sur les États démocratiques accorde plus de pages aux États-Unis (37) qu'à l'Afrique du Sud (28). La périodisation est certes plus longue pour le premier pays que pour le second mais la différence semble s'expliquer par la valeur d'exemplarité : l'Afrique du Sud permet d'illustrer la conversion à la démocratie, avec insistance sur la figure emblématique de Mandela (dont l'encadré biographique est le plus long du manuel, presque deux pages au lieu d'une vingtaine de lignes pour les autres), alors que les États-Unis offrent l'occasion de revenir sur « la première démocratie ayant une constitution écrite[81] », avec ses défis internes et externes mais aussi la nature même du régime (définition de la notion d'élection, rôle des médias dans la politique).

Le but du BI explicité par le manuel d'Oxford, de créer « *a better and more peaceful world*[82] », est sensible dans les titres des sujets et des thèmes, ainsi que dans leur mise en pratique dans le manuel : l'explication des guerres est au centre des préoccupations de tous les chapitres. Si les concepteurs du BI souhaitent que les élèves puissent s'impliquer dans le processus de paix ou de son maintien, ces derniers doivent comprendre les mécanismes qui conduisent à une guerre. Ainsi, les chapitres I, II, IV, VII et VIII abordent des sujets relatifs à la guerre alors que les chapitres III, V, VI et IX se concentrent sur les caractéristiques antagonistes des pays démocratiques et autoritaires. Ces observations soulèvent deux questions pour l'analyse de contenu : comment est employée la notion de démocratie et comment sont expliquées les guerres ?

LE POINT DE VUE DES DOMINANTS : L'EXEMPLE DES PAYS AFRICAINS

Si chaque pays revêt un caractère d'exemple, tout se passe comme s'il y avait une différence de nature entre pays dominés et dominants. Dans le cas de la colonisation, les premiers sont souvent étudiés en tant que tels, et peu indépendamment de la colonisation ou de ses impacts, contrairement aux seconds pour lesquels la décolonisation semble relever des « défis » posés à la démocratie. « *Why do wars begin?* » demande le guide dans la présentation du chapitre IV sur les causes, les pratiques et les effets des guerres[83]. Parmi les nombreuses guerres au programme, celles qui concernent l'indépendance sont traitées du point de vue des dominants, à savoir les démocraties occidentales. La guerre du Vietnam, par exemple, est traitée deux fois dans le manuel d'Oxford, au chapitre V sur les États démocratiques et à celui sur la guerre froide : dans les deux cas c'est « *the*

81. CANON M. *et al.*, *op. cit.*, p. 274.
82. *Ibid.*, p. 3.
83. « *When asked the question "Why do wars begin?", the classicist Thomas Palaima replied that in fact they never end, highlighting that some form of warfare has been part of the human experience for as long as the experience has been recorded* », *ibid.*, p. 203.

impact of the Vietnam war on American domestic politics[84] » qui est mis en avant. Afin de comprendre les logiques qui sous-tendent cette hiérarchie entre les pays, nous allons approfondir le traitement des pays colonisés à travers le cas des pays africains. Ce choix s'explique par la place particulière qu'occupe le continent africain dans les rapports de pouvoir internationaux, un continent dominé du point de vue économique, politique et culturel.

Dans un encadré concernant l'indépendance des pays africains et asiatiques, le lien avec la théorie de la connaissance se fait par la mise en question de la pertinence de la rébellion citoyenne. Les pays concernés sont utilisés ici pour illustrer la différence de point de vue que peuvent avoir deux groupes opposés dans une lutte politique :

> « *TOK Link. History. Independence was achieved fairly peacefully in most African and Asian colonies but there were armed struggles in some—notably Algeria, Angola and Zimbabwe. Those fighting for independence under majority rule in Zimbabwe called themselves "freedom fighters". The white minority government called them "terrorists". When are citizens justified in taking up arms against the government*[85]? »

La question finale semble quelque peu étrange. La mention de la façon de désigner les combattants pour l'indépendance dans les pays africains et asiatiques (« combattants pour la liberté » ou « terroristes ») pourrait être suivie par une réflexion sur la décolonisation, sur l'importance du nom revendiqué ou assigné à l'ennemi, voire par une réflexion sur l'emploi du mot « terroriste » dans d'autres conflits (par exemple son emploi par les nazis pour qualifier les « résistants » français de la Seconde Guerre mondiale). Les mettant ici au même niveau, le manuel justifie implicitement les deux appellations et rapporte les antagonismes à une différence de point de vue, les combattants pour l'indépendance affirment se battre pour la liberté alors que les dirigeants blancs, souhaitant garder le pouvoir, les considèrent comme des ennemis qui « terrorisent ». La question proposée, générale, invite à réfléchir sur la justification de la prise des armes contre le gouvernement. Pourtant, l'indépendance étant vue comme une valeur positive dans les autres pays étudiés, pourquoi la lutte armée est mise en question concernant les pays africains et asiatiques ? Pour tenter de comprendre les enjeux de ce nivellement des points de vue, nous allons dans un premier temps étudier la façon dont le thème de la colonisation est traité puis dans un second temps la récurrence de l'explication des guerres par le facteur ethnique dans les pays africains.

Comme nous l'avons vu dans la table des matières du programme, la plupart des sections de l'option *Aspects of the History of Africa* concernent la période coloniale et les corrigés-types adoptent le plus souvent un point de

84. *Ibid.*, p. 286.
85. *Ibid.*, p. 370.

vue occidental. Dans le manuel d'Oxford, une activité qui propose aux élèves de discuter de la colonisation s'appuie sur une notice historiographique pour présenter l'actualité de l'explication de la décolonisation par le déclin des puissances coloniales ou par la montée des nationalismes :

> « *Activity. Give a presentation for or against colonial rule. Choose a colonial power and/or region to discuss specific examples of: French rule in Indochina and Algeria; Portuguese rule in Angola; Belgian rule in the Congo; British rule in India and Ghana. Historians are still debating how far the achievements of independence movements were due to the decisions made by the European colonial powers, and how much of these outcomes were determined by Europe's own economic and political decline or can be ascribed to the efforts of nationalist leaders in Asia and Africa*[86]. »

S'inscrivant dans la démarche de l'« histoire-bataille[87] », l'explication de la décolonisation réside dans l'alternative entre le déclin des puissances européennes et le nationalisme des dirigeants. Ce sont soit les États dominants, soit les figures au pouvoir qui font l'histoire. Nous pouvons noter une certaine récurrence dans la caractérisation des États coloniaux comme puissants et actifs (même lorsqu'ils sont en déclin), dont le contrepoint est une caractérisation des pays colonisés comme faibles. Si cet extrait mentionne « *the decisions made by the European colonial powers* », la question correspondante dans le corrigé type aborde la faiblesse militaire et politique de l'Afrique : « *To what extent was European imperial aggression encouraged by military and political weaknesses in Africa up to 1900*[88]*?* » La note sanctionne le degré d'accord avec le postulat de la question six (que « l'agression impériale des Européens » était encouragée par la « faiblesse politique et militaire en Afrique »). L'élève peut obtenir jusqu'à 17 points s'il confirme cette thèse et n'obtient que deux points de plus (entre 18 et 20) s'il est « conscient de la résistance africaine ou de la complexité des causes de l'expansion européenne en Afrique » (la rivalité politique et économique dans la « quête de nouveaux marchés » entre pays européens). Nous voyons donc que les questions comme celle-ci, qui mobilisent le point de vue du candidat, sont contraignantes.

En dehors de cette question – qui conduit à attribuer la cause de la colonisation aux pays colonisés – l'usage du terme d'« agression » pour désigner la colonisation est soigneusement évité. Les élèves doivent discuter de la « performance » de la colonisation britannique au Kenya et doivent identifier ses « réussites » et

86. OBI, *History, Route 2, Specimen Papers*, *op. cit.*, p. 370.
87. L'« histoire-bataille » désigne toute histoire centrée sur les évènements les plus marquants et les plus politiques de l'histoire, souvent utilisée par les historiens de l'époque dite « méthodique » attachés aux « trois idoles », que critique Simiand : politique, individuelle, chronologique. MÜLLER B., art. cité, p. 162.
88. OBI, *History, Route 2, Specimen Papers*, *op. cit.*, p. 68.

ses « échecs » ou encore ses « avantages » et ses « désavantages »[89]. Ainsi par exemple en réponse à la question treize, « *Discuss the achievements of British colonial rule in Kenya up to 1950*[90] », laquelle met en relief la « réussite » et non pas les « échecs » de la colonisation britannique au Kenya, le candidat doit indiquer qu'il y a eu développement dans plusieurs secteurs pour avoir la moitié des points.

> « *[0 to 8 marks] there is little knowledge of British colonial rule in Kenya.*
> *[9 to 11 marks] knowledge of Kenya is deployed to indicate development in several sectors.*
> *[12 to 17 marks] the failures as well as the successes of British rule in Kenya are analysed.*
> *[18 to 20 marks] an extra dimension such as an insight into the constraints and pressures affecting British policy in Kenya*[91]. »

Discuter des « échecs » ne donne droit qu'à des points supplémentaires (une fois atteinte la limite de 11). Ainsi l'histoire de l'Afrique dans le BI est restituée en grande partie d'un point de vue colonial et impérial, ce qui se concilie mal avec sa volonté de renouveler les perspectives historiques traditionnelles[92]. L'histoire peut aussi s'écrire du point de vue des pays colonisés, comme le font les contributeurs de *L'histoire générale de l'Afrique*, projet parrainé par l'Unesco dans les années 1980 et encore considéré comme la référence par les Africanistes[93]. Ce décalage entre l'histoire selon l'OBI et selon l'Unesco indique qu'il peut y avoir une multiplicité de points de vue au sein de l'espace des organisations internationales dans le domaine pédagogique. Le biais eurocentriste se concrétise dans la façon dont sont expliquées les guerres en Afrique. Sur les 24 questions du corrigé type de l'option sur l'Afrique, nous analyserons

89. Par contraste, en France, le projet de loi du 23 février 2005 sur le « fait colonial » qui devait inviter les professeurs et les élèves à réfléchir sur les « méfaits » et les « bienfaits » de la colonisation a rencontré une vive opposition dans le monde académique aussi bien que de la part des enseignants. Bertrand R., *Mémoires d'empire. La controverse autour du « fait colonial »*, Bellecombe-en-Bauge, Éditions du Croquant, 2006.
90. OBI, *History, Route 2, Specimen Papers*, *op. cit.*, p. 75.
91. Canon M. *et al.*, *op. cit.*, p. 75.
92. Dans les dernières décennies, c'est en particulier de l'historiographie postcoloniale qu'est venue la critique des impasses d'une écriture de l'histoire à partir du point de vue européen. Parmi les ouvrages récents dans cette perspective, on peut citer Goody J., *Le vol de l'histoire. Comment l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde*, Paris, Gallimard, 2010. Chakrabarty D., *Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la différence historique*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009.
93. Cet ouvrage collectif se positionne contre l'historiographie traditionnelle de l'Afrique incarnée par le professeur britannique Arthur Percival Newton (1873-1942) pour qui l'Afrique n'a « pas d'histoire avant l'arrivée des Européens. L'histoire commence quand l'homme se met à écrire ; les coutumes primitives relèvent des archéologues, des linguistes et des anthropologues ». Comité scientifique international pour la rédaction d'une histoire générale de l'Afrique, *Méthodologie et préhistoire africaine*, Paris, Stock/Éditions Unesco, coll. « Histoire générale de l'Afrique », 1980, vol. 1/8, p. 36.

donc les trois questions qui abordent les guerres au XXe siècle, en particulier les guerres d'indépendance[94]. La question 21 par exemple oriente la réponse : « *With reference to two countries, discuss the extent of ethnicity as a major cause of civil wars in Africa since independence*[95]. » Les candidats doivent montrer en quoi l'ethnie en tant que « cause » de la guerre est étroitement liée à l'histoire du pays en question, au choix : l'Angola, le Rwanda, le Burundi, le Tchad, le Congo, le Nigeria, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan, l'Ouganda, le Libéria, la Mozambique.

> « *[0 to 8 marks] for there is little knowledge of civil wars in Africa or understanding of ethnicity.*
> *[9 to 11 marks] there is a narrative of two civil wars with some understanding of ethnic factors.*
> *[12 to 17 marks] there is a balanced analysis of the causes of two civil wars focused on the extent to which ethnicity was a major factor.*
> *[18 to 20 marks] there may be awareness of different interpretations of the causes of the wars, or insight into non-ethnic factors.*
> *N.B. If only one country is discussed mark out of [12 marks]*[96]. »

De 0 à 18, les points sont attribués en fonction du degré de compréhension des « facteurs ethniques », érigés en explication scientifique. Une copie dans laquelle l'élève fait preuve d'une certaine compréhension de ces « facteurs » obtiendra entre 9 et 11 points. Pour une note correspondant à la moitié de points (entre 12 et 17), l'élève doit montrer que l'ethnicité est un « facteur majeur » dans ces « guerres civiles ». Enfin, pour avoir un maximum de points (entre 18 et 20), il doit être conscient de différentes interprétations des causes de la guerre et éventuellement des facteurs non ethniques. Cette question rhétorique semble mettre l'accent sur l'argumentation, ce qui implique que les élèves doivent montrer leur accord avec le postulat.

Autres questions qui, formulées de la même façon, entraînent les effets : la question 19, « *In what ways, and to what extent, did regional rivalry affect the struggle for independence in Nigeria*[97]*?* », où il s'agit de montrer que la rivalité régionale était un facteur majeur dans la lutte pour l'indépendance :

> « *[0 to 8 marks] there is little knowledge of the struggle for independence in Nigeria.*
> *[9 to 11 marks] there is a narrative of Nigeria's path to independence which indicates that regional rivalry was an issue.*

94. Nous avons exclu la question 20, seule à être entièrement centrée sur le rôle joué par une figure historique : « *"Kwame Nkrumah was the architect of Ghana's independence." To what extent do you agree with this statement?* » CANON M. *et al.*, *op. cit.*, p. 81.
95. OBI, *History, Route 2, Specimen Papers*, *op. cit.*, p. 83.
96. *Ibid.*
97. *Ibid.*, p. 81.

> *[12 to 17 marks] there is an analysis of the factors leading to the independence of Nigeria focused on the issue of regional rivalry.*
> *[18 to 20 marks] there may be depth of understanding or insight into the nature of differences between North, South and East Nigeria*[98]. »

La question 17, « *The peaceful and non-confrontational campaign by Nyerere earned earlier independence for Tanganyika than for Kenya. To what extent do you agree with this statement*[99]*?* », invite les élèves à comprendre la singularité du caractère non ethnique de l'indépendance de Tanganyika :

> « *[0 to 8 marks] there is little knowledge of the path to independence of either Tanganyika or Kenya.*
> *[9 to 11 marks] there is some understanding of the nationalist movements in both countries and why Tanganyika achieved independence earlier than Kenya.*
> *[12 to 17 marks] there is a balanced analysis of the path to independence in both countries focused on the factors making Tanganyika's path smoother and faster.*
> *[18 to 20 marks] there may be insight and depth of understanding into the different historical contexts of the two countries*[100]. »

Ainsi isolés de leur contexte historique et social, les « facteurs ethniques » sont investis de pouvoir explicatif par un procédé de réification qui fait de l'ethnicité une mystique, créant l'illusion qu'elle a quelque chose d'ineffable qui ne se prête pas à l'explication rationnelle [101]. Cette question et le corrigé type révèlent le traitement singulier réservé aux guerres en Afrique, mobilisant principalement les facteurs ethniques. Aussi la partition démocratie/autoritarisme se juxtapose-t-elle à l'opposition entre les pays qui ne connaissent pas de « conflits ethniques » et les autres. La notion de « facteur ethnique » comme caractéristique des régimes autoritaires est pourtant débattue puisqu'au fondement de l'association entre l'ethnicité et les pays « non démocratiques » ou « en transition » se trouve une catégorie de pensée héritée de la colonisation. Comme l'a montré Jean-Loup Amselle, « ce sont en définitive l'ethnologie et le colonialisme qui, méconnaissant et niant l'histoire, pressés de classer et de nommer, ont figé les étiquettes ethniques »[102]. Bien plus, les catégories savantes, inventées par les colonisateurs, se sont incarnées dans l'organisation sociale et la partition du territoire, comme le montre Mahmood Mamdani[103]. L'OBI reprend donc des

98. *Ibid.*
99. *Ibid.*, p. 79.
100. *Ibid.*
101. Steinberg S., *op. cit.*, p. 131.
102. Amselle J.-L. et E. M'Bokolo, *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte, 1985, p. 10.
103. Selon lui, le partage ethnique est l'effet d'une division politiquement imposée, celle entre ville et campagne, et les révoltes paysannes dans la période coloniale se font sur une base ethnique ou religieuse parce que l'appareil local de l'État colonial est lui-même organisé sur ces bases Mamdani M., *Citizen and Subject. Contemporary Africa and the Legacy of Colonialism*, Princeton, Princeton University Press, 1996, p. 24.

catégories qui ne sont pas sans dénoter un point de vue colonialiste : la démocratie apparaît comme inhérente aux États-Unis et à l'Europe occidentale, présentés comme dépourvus de conflits ethniques par opposition aux autres régions du monde – Afrique, Asie et les pays de l'Est européen. Tout se passe comme si l'OBI définissait une culture légitime par la construction d'une altérité, ici les pays anciennement colonisés et les pays communistes, et validait une conception de la « civilisation » sous-entendue occidentale comme la plus pacifique, donc la plus légitime sur le modèle des Lumières[104].

Étant donné que les enseignants travaillent avec des schèmes et des catégories qui font l'objet de luttes de classement pour l'imposition des définitions et des divisions du monde social, de quels outils pédagogiques dispose l'OBI pour transformer les identités nationales des élèves ? Que trouve-t-on lorsqu'on examine les catégories de classement ethniques, régionales et nationales à partir du programme de l'« histoire mondiale », la composante la plus distinctive de son programme d'histoire ? Le pari de ce chapitre a été de saisir l'élitisme de cette institution par l'étude des classements symboliques et du principe de distinction qui les sous-tend : « être international » est supérieur au national. Si la diversité des thèmes enseignés en histoire peut impressionner tout lecteur qui aurait étudié l'histoire dans un cadre national et si « être international » c'est pouvoir transgresser son identité nationale parce qu'on est ancré dans un univers social privilégié (comme nous l'avons découvert au chapitre III), le BI enseigne néanmoins une histoire politique traditionnelle et transmet ainsi des schèmes de classement conservateurs.

Par contraste avec les programmes dits nationaux, la composante « histoire mondiale » présente une forte diversité de thèmes, de régions du monde et de pays abordés, se distinguant en cela avec les écoles dites « nationales » ou « locales ». L'esprit que le BI informe se caractérise dans le programme étudié par une conscience de l'existence d'autres cultures que la culture « occidentale ». S'appuyant sur une histoire politique traditionnelle, conformément à la démarche de l'« histoire-bataille » propre à l'historiographie du XIXe siècle, il consacre toutefois un point de vue eurocentré et blanc. Hérités de la colonisation, les schèmes de pensée transmis par l'OBI sont conservateurs en ce sens. Ce tropisme « occidental » mêlé à la volonté d'aborder les histoires nationales en surplomb, pour leur valeur d'exemplarité, conduit à diviser le monde entre pays « démocratiques » et « autoritaires » selon la thèse du totalitarisme et de réserver à certains pays, ceux d'Afrique, d'Asie et d'Europe de l'Est, le stigmate de l'ethnonationalisme, et à d'autres, ceux de l'Europe occidentale et des États-Unis, l'emblème de démocraties. Dans les luttes pour la définition des divisions du monde social, le point de vue adopté par l'OBI est celui des pays dominants. Ainsi les élèves sont invités à réfléchir à des problématiques propres

104. Wolf L., *loc. cit.*

aux démocraties libérales, à préparer des argumentaires contre la politique de certains pays comme la Chine ou Cuba et à comparer de façon récurrente les régimes démocratiques et les régimes autoritaires comme si le monde n'était fait que de ces deux catégories, devenues par-là exclusives. On voit comment ces prescriptions sont en même temps techniques et idéologiques.

Comme les histoires nationales, les titres issus de littératures dominées sont employés pour leur valeur explicative ou descriptive d'une culture et, par là même, ne sont pas sur le même plan que les autres. Les littératures du monde sont présentes comme supplément aux fondamentaux que continuent d'être les œuvres européennes, les plus consacrées, les plus disponibles et conçues par l'OBI comme les plus universelles : si un auteur africain ou une femme s'exprime, c'est pour que l'élève puisse comprendre qu'il existe d'« autres » façons de penser. Cette conception de l'altérité n'est possible que si l'on assimile l'universalité à un particularisme : seul le point de vue européen permet d'expliquer la tendance statistique à ce que les œuvres non européennes soient associées à des thématiques spécifiques (expérience du colonialisme *vs* de l'amour). Comme le constate Sapiro dans son étude des collections de littérature étrangère en France, « les chances d'accès à l'universalité et à la traduction sont donc inégalement distribuées selon les cultures[105] ».

Ainsi l'analyse des *curricula* fait apparaître une vision du monde centrée sur l'Europe : d'un côté, par une inégalité de traitement des œuvres, en fonction de la centralité des langues originales ainsi que de l'aire géographique dont est issu l'auteur ; et de l'autre, par celle des faits historiques et de leur valeur illustrative, en fonction de la position de domination du pays concerné. Il y a un nivellement qui, sous couvert de ne pas faire de hiérarchies, réfracte les modes de domination actifs dans les champs politiques. Caractéristique des espaces sociaux internationaux, la vision du monde transmise par l'OBI hiérarchise les pays et régions par la mise en exergue de leur diversité. Ainsi l'Organisation met l'histoire mondiale au service de la formation d'une « élite internationale » bien consciente de la place des différents pays dans les relations de pouvoir. C'est cela l'*ethos* international qu'elle se donne pour but de transmettre aux élèves. La volonté « ouverture » extra-européenne indique, par la désignation de qui est *l'autre*, le public auquel s'adresse le BI : une élite aux valeurs « occidentales » destinée à exercer des fonctions dirigeantes dans le champ du pouvoir international. Se présentant comme apolitique, l'élitisme et l'affirmation par l'OBI de la supériorité – sinon blanche – du moins européenne et chrétienne, sont d'autant plus forts qu'elle se donne pour mission d'améliorer le monde.

105. Sapiro G., « Les collections de littérature étrangère », *in* Sapiro G. (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 200.

Conclusion de la troisième partie

Si la façon de se distinguer varie à travers le temps et l'espace, la question est de savoir pourquoi et comment les « élites » se distinguent, entraînant dans le cas présent un ensemble d'autres questions : qu'est-ce qu'être international ? Comment inculque-t-on un « esprit international » ou « mondial » ? En quoi les programmes de littérature et d'histoire mondiale se distinguent-ils des programmes dits nationaux ? Quelles en sont les schèmes de vision et de division du monde, les catégorisations et formes d'identification ? Dans un contexte de démocratisation des études, divisé entre tenants et opposants de l'« égalité des chances », ceux qui créent le BI se situent explicitement du côté de l'élitisme, conçu comme un « droit des minorités » selon le mot de l'un de leurs inspirateurs. S'appropriant l'expression « éducation internationale », ils la redéfinissent à la fois contre les humanités classiques et la spécialisation. Aussi ce diplôme privé, qui est le produit d'une reconversion de capitaux, incarne-t-il une « troisième voie » en éducation comme en politique. Travaillant à défaire les monopoles étatiques sur l'accès à l'enseignement supérieur, les réformateurs contribuent à rendre le BI relativement autonome des différents espaces nationaux, au prix d'une dépendance croissante aux entreprises multinationales, au champ du pouvoir international et au marché de l'enseignement supérieur.

Créer l'OBI a permis de faire émerger, d'unifier et de structurer une grande diversité de lycées et internats, aspirant à s'internationaliser. Contre le réflexe d'attribuer mécaniquement les hiérarchies entre pays et langues aux relations de pouvoir internationales, l'analyse géométrique a permis d'identifier les logiques et effets propres du champ de l'OBI. Aussi a-t-elle permis de voir – contre l'idée persistante du sens commun que renforce la littérature spécifique en se focalisant sur les écoles dans une même région linguistique –, que cette diversité ne rend pas les institutions scolaires incomparables. Plus que se dire « international », revendiquer une certaine manière de l'être est une stratégie de distinction sociale qui permet aux écoles les plus anciennes de garder leurs privilèges symboliques de légitimité et d'exemplarité grâce à tout le travail de normalisation opéré par l'Organisation. Nous en avons étudié le tropisme occidental, l'élitisme et le conservatisme. Ce n'est toutefois pas le programme en soi qui transmet un « esprit international ». L'histoire mondiale permet à une « élite internationale » de traiter les histoires nationales en surplomb et prendre ainsi conscience du placement des différents pays dans les relations internationales pour mieux

le conserver ou le modifier par la suite. Il n'est pas d'outil plus puissant que l'histoire politique pour présenter des visions et divisions du monde comme naturelles et immuables. Quant au canon littéraire de l'OBI, il participe d'une « stratégie » de présentation de soi tendant à gommer les inégalités de fait entre les langues et les pays.

Dans l'histoire du BI, à la vue de sa genèse et du processus de spécialisation auquel il a donné lieu, la création d'une organisation – qui chapeaute les écoles membres à travers le monde –, informe un champ global de l'« éducation internationale » plus large encore, où l'éducation est considérée comme une affaire privée et non plus un service public. Nous avons montré qu'analyser l'éducation internationale comme une économie symbolique permettait de poser les fondements d'un regard sociologique sur les écoles internationales. Renouer avec les classiques de la sociologie de l'éducation, en particulier avec la théorie de la reproduction, a permis d'élargir à l'éducation une approche en termes de biens symboliques habituellement réservée à la culture. Aussi avons-nous prêté une attention particulière à la dimension symbolique dans l'analyse des processus de mondialisation pour ce qui concerne l'éducation.

Conclusion

CE QUE LA MONDIALISATION FAIT AU LYCÉE

À travers le prisme de l'éducation, ce livre contribue à la question : qu'est-ce être international aujourd'hui ? Il n'est pas rare d'entendre dire de quelqu'un qu'il est international ou de désigner un groupe d'individus comme des « internationaux ». À la fin des années 1990, Anne-Catherine Wagner soulignait qu'en France cette expression distinguait une « immigration dorée » – celle des cadres supérieurs – de celle, moins appréciée, de toutes les autres catégories sociales. Alors que les uns ouvrent des écoles sur mesure qui valorisent la diversité de leurs origines géographiques et de leurs compétences linguistiques, les autres doivent « s'intégrer » dans le système d'enseignement français. Ce partage entre immigrés que l'on rejette et les « internationaux » ou « expatriés » que l'on accueille volontiers dans les sociétés d'Europe néolibérale recoupe les frontières sociales de genre, de race et de classe[1].

En moins d'un siècle, l'injonction à « s'internationaliser » est devenue une réalité à l'échelle individuelle sous la pression de la mondialisation néolibérale. Elle n'en demeure pas moins floue. Les individus peuvent avoir des caractéristiques, des ressources ou des parcours traversant les espaces nationaux, mais il n'y a pas d'instance qui certifierait l'appartenance à cet « international ». Rien d'analogue à un État pour confirmer qu'un individu est bien international ou, du moins, qu'il a été éduqué à l'être ou à le devenir. Face à ce vide, dans le domaine pédagogique, la création de l'OBI en 1968 s'impose comme l'institution légitime pour certifier ce qui relève ou non d'une éducation internationale. À travers la reconnaissance et l'expansion de son diplôme privé, l'OBI met en réseau des écoles à vocation internationale, se donnant pour but de former des citoyens « globaux ». Cette association large des écoles dites internationales les rend plus légitimes et contribue à susciter davantage de nouvelles vocations. L'adhésion d'écoles individuelles à l'OBI se situe dans un contexte plus vaste de

1. Falquet J., H. Hirata, D. Kergoat, B. Labari, F. Sow et N. Le Feuvre, *Le sexe de la mondialisation. Genre, classe, race et nouvelle division du travail*, Paris, Presses de Sciences Po, coll. « Académique », 2010.

normalisation et de standardisation de l'éducation secondaire à l'échelle mondiale, opérées par la Banque mondiale et l'OCDE depuis les années 1980[2].

En étudiant la genèse du baccalauréat international et les luttes pour sa reconnaissance nous avons fait face à différents problèmes théoriques et méthodologiques. Le problème principal a été d'étudier un espace intercontinental, en partant de celui-ci, plutôt que d'avoir pour référent un espace national, conformément à la tradition sociologique. C'est au final le mouvement d'autonomisation d'un champ global que nous avons mis en exergue en transposant la théorie des champs à l'échelle multicontinentale. En partant du fait qu'un champ désigne un espace social relativement autonome de son environnement, revenons en conclusion sur les trois dimensions de l'autonomie qui définissent les champs globaux dans le cas particulier qui nous a occupés, les lycées du BI : un environnement multicontinental, la constitution d'une sphère de pratiques spécialisées et celle d'une logique relativement autonome[3]. À travers ses activités et sa réception, l'émergence de l'OBI participe à imposer un nouveau principe de distinction, international/national, qui se superpose à privé/public avant de s'en détacher.

Des lycées à l'échelle intercontinentale

Dès les premières créations institutionnelles, le projet est pensé à l'échelle globale : les écoles internationales répondent à des « besoins » produits par la mobilité croissante des cadres supérieurs dans le contexte de l'intensification des échanges économiques. Initialement, il s'agit de capter un public d'élèves potentiellement issus de structures éducatives nationales variées et de leur donner la possibilité d'y retourner ou de s'adapter. Le BI est ainsi fait sur mesure pour un public au profil « international », à savoir des enfants de classes dominantes de tous pays, dont les parents ne sont pas assujettis aux mêmes conditions migratoires que les immigrés, voire les réfugiés, venant parfois des mêmes pays. La conception d'un « baccalauréat des écoles internationales » se fait en fonction des caractéristiques de ce public cible.

Lassés de ne pas pouvoir réformer les systèmes d'enseignement nationaux de l'intérieur, les fondateurs du BI envisagent la création d'un diplôme privé, international, qui viendrait par la suite conquérir le secteur public des systèmes nationaux de tout pays. Si les concepteurs sont originaires de différents espaces nationaux, ils se rencontrent et échangent dans des « lieux neutres », à savoir les lieux de pouvoir multilatéral que sont par excellence les institutions inter-

2. Laval C. et L. Weber, *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, commission européenne*, Paris, Syllepse, 2002.
3. Buchholz L., art. cité. Dugonjic-Rodwin L., « Field Theory and Education: a Case Study of the International baccalaureate », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 30, n° 3, 2021, p. 325-348.

nationales. En revanche, le BI est pensé en contrepoint à la coopération étatique exemplifiée par les écoles européennes. C'est d'emblée à l'échelle intercontinentale que le projet du BI est pensé et financé – et non à partir d'un seul État qui ensuite exporte à d'autres ou s'internationalise comme c'est le cas les lycées français ou américains à l'étranger. Au sein de l'Écolint, cela donne lieu à une réflexion des enseignants en termes de flexibilité et d'éducation active appliquées dans les programmes. Avec l'association des écoles internationales – dont font partie dans les premières années les enseignants de lycées situés à Genève, New York, Téhéran, Beyrouth, Saint-Donats près de Cardiff et Saint-Germain-en-Laye près de Paris –, cette réflexion se diffuse en Europe, au Moyen-Orient et aux États-Unis.

Une fois le BI créé en 1968, ses promoteurs s'appuient sur différents États pour le faire reconnaître. C'est ce qui permet l'adhésion des écoles dans un nombre grandissant de pays : 5 284 écoles dans plus de 158 pays en 2020. En commençant par créer le programme équivalant à la première et à la terminale en France ; l'OBI a depuis développé des programmes correspondant au collège, à l'école primaire et même à la maternelle. Aujourd'hui, elle a les moyens de réaliser ses objectifs initiaux en termes de public : un cadre supérieur – qu'il travaille pour une multinationale comme Caterpillar ou un organisme international comme l'Unesco – peut assurer la continuité de la scolarité de ses enfants, sans qu'ils doivent changer de programme, au fil de ses déplacements dans les « villes mondiales[4] ».

Ne se contentant pas de proposer un programme alternatif, les promoteurs du BI entendent peser sur l'éducation au niveau global. Ainsi, la vision des fondateurs se concrétise rapidement dans le contexte de la circulation de politiques éducatives à caractère néolibéral. Dans les années 1960, ils appelaient de leurs vœux un mouvement de réforme à l'échelle globale ; depuis le milieu des années 1970, le réseau du BI commence à s'enrichir de l'arrivée des lycées publics, appartenant à divers systèmes d'enseignement nationaux. Le BI a eu un grand retentissement auprès de certains gouvernements, cartes scolaires et lycées même si les modalités de l'adhésion peuvent varier – selon que les lycées dépendent d'eux-mêmes, s'ils sont privés, ou de l'instance à laquelle ils doivent référer, comme une ville, une région, un ministère. En 2008-2009, ces lycées publics représentent déjà près de la moitié de tous les membres.

Par son ampleur, le cas états-unien se distingue : la quasi-totalité des lycées membres localisés aux États-Unis sont publics. Pour les lycées situés dans des *districts* pauvres, c'est un moyen d'obtenir des financements publics en attirant une clientèle blanche de classe moyenne[5], néanmoins une étude sociologique des publics reste à faire. Parce que le BI leur ouvre les portes des universités

4. SASSEN S., *The Global City. New York, London, Tokyo*, Princeton, Princeton University Press, 1991.

5. RESNIK J., « L'ère de l'évaluation aux États-Unis », art cité.

les plus recherchées, c'est-à-dire anglophones, les élèves locaux ont intérêt à le choisir. Le système du BI est avantageux pour les élèves états-unienns : les examens qu'ils passent au lycée peuvent les faire entrer directement en deuxième année d'université aux États-Unis. Les lycées états-uniens sont pourtant loin d'être les seules institutions publiques à adhérer à l'OBI. L'organisation est sollicitée par d'autres lycées et États[6]. Des pays au PIB fort comme le Japon et ou plutôt faible comme l'Équateur, ont chacun sollicité des adhésions en nombre. Au Japon, le « Conseil pour la promotion des ressources humaines au service du développement de la mondialisation[7] » annonce en 2011 l'ambition d'implanter dans deux cents lycées le programme du diplôme pour 2018, avec l'objectif de réévaluer et modifier le *curriculum* national[8]. De même, en Équateur, le BI est considéré comme un moyen d'améliorer le système d'enseignement national en vue des normes internationales[9]. Les acteurs individuels ayant des relations étroites avec l'OBI jouent un rôle clé dans la mise en place de ce genre de partenariats public-privé[10].

Une sphère de pratiques spécialisées

Après l'environnement multicontinental, la deuxième dimension de l'autonomisation d'un champ global est l'émergence d'une sphère de pratiques spécialisées. Si l'éducation à vocation internationale n'a pas été inventée au début du XXe siècle, c'est cependant à cette époque qu'elle commence à s'autonomiser, c'est-à-dire à développer une vision du monde, des pratiques et des institutions considérées comme siennes. Dans ce cadre, on peut considérer qu'un champ est une étape dans la spécialisation des pratiques, définie par l'institutionnalisation des catégories de vision et de division spécifiques. Dans ce livre nous avons montré de quelle façon les créations successives de l'Écolint, de l'Unis et de l'OBI ainsi que leur fonctionnement ont contribué à la reconnaissance de cette sphère en tant que telle. C'est dans un mouvement de développement institutionnel que l'éducation internationale apparaît aujourd'hui comme un champ global.

6. En 2018, l'OBI liste dix États qui offrent ses programmes au sein de leurs systèmes nationaux : l'Allemagne, le Canada, les Émirats Arabes Unis, l'Équateur, les États-Unis, l'Espagne, la Malaisie, le Japon, la République d'Arménie et la République de Macédoine.
7. Ce conseil comprend le secrétaire général du Cabinet et des ministres issus de plusieurs ministères : celui des Affaires étrangères, celui de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (Mext), celui de la Santé, du Travail et des Affaires sociales, celui de l'Économie, du Commerce et de l'Industrie et celui de la Stratégie nationale.
8. Yamamoto B., T. Saito, M. Shibuya, Y. Ishikura, A. Gyenes, K. Mawer et C. Kitano, *Implementation and impact of the dual language IB DP programme in Japanese secondary schools*, Osaka, Osaka University, 2016.
9. Resnik J., « The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries », art. cité.
10. Steiner-Khamsi G. et L. Dugonjic-Rodwin, art. cité.

Il a d'abord fallu aux fondateurs s'imposer comme spécialistes de l'international. Profitant du contexte genevois, ils s'érigent dans les années 1920 comme les seuls représentants d'un lycée réellement international, se revendiquent « une Société des Nations en miniature », s'appuient sur leurs liens avec la Société des Nations et la légitimité de son internationalisme wilsonien et impérial à l'époque. Quant aux enseignants, ils s'affirment comme spécialistes vingt ans après, au moment où leur expertise est sollicitée pour créer une deuxième école, à l'image de la « première », cette fois-ci une école « des Nations unies » à New York. Venus de leurs contextes nationaux mais forts de leurs expériences dans « l'éducation internationale » à l'école de Genève, ils disputent la légitimité de leurs concurrents, spécialistes de l'éducation à l'Université et entérinent ainsi le fait que des pratiques spécialisées existent et soient pertinentes. Ce processus de spécialisation, allant de pair avec la multiplication d'institutions internationales et d'entreprises multinationales entraînant une mobilité croissante de cadres supérieurs sous-tend la création de nouvelles écoles mais aussi d'un diplôme commun et des schèmes d'évaluation, ces « valeurs communes » à l'échelle mondiale. Ainsi, la création du BI en 1968 apparaît comme le produit de cette spécialisation, tout en contribuant à la renforcer.

Nous avons montré dans ce livre que l'adhésion à l'OBI équivaut pour les lycées à des restructurations profondes. Cela apparaît désormais comme participant à unifier des pratiques autant que des formes et des contenus de l'enseignement dispensé. C'est par un long processus d'adhésion que l'OBI s'assure du respect du standard élevé qu'elle exige des lycées. Certains mettent plus de cinq ans à obtenir leur certification, le temps de construire des laboratoires ou d'agrandir le gymnase. Afin de mettre en place et de maintenir les critères qu'elle impose, l'Organisation demande que les lycées créent un poste de « *IB coordinator* » en leur sein. Le *curriculum* – à savoir les programmes d'enseignement, les examens et les critères d'évaluation –, impose un cadre et des normes communes à tous les enseignants et élèves indépendamment du pays où est localisé le lycée. Indice de ce cadre commun, les professeurs travaillant dans ces lycées sont regroupés sous la dénomination *IB teacher* et recrutés lors de foires organisées à cette fin par des institutions spécialisées. À cela s'ajoutent des directives pédagogiques, exposées et discutées régulièrement lors des ateliers de formation professionnelle continue concernant les problèmes spécifiques de l'enseignement dans une école internationale, par exemple l'évaluation des élèves ou le choix de textes de littérature « mondiale ».

Alors qu'au moment de la fondation de l'Écolint, l'opposition national/international s'appuyait sur celle de public/privé, elle s'en détache désormais. C'est par un mouvement d'autonomisation que l'éducation internationale permet de transcender le second couple d'opposition. Ayant objectivé les relations entre les lycées membres de l'OBI, il apparaît que le BI constitue un système d'enseignement alternatif à part entière, aussi bien pour les lycées privés que pour les lycées publics. Si des lycées publics de pays aussi divers que les États-Unis,

l'Équateur et le Japon (pour n'en prendre que trois) peuvent décider d'offrir le BI, c'est qu'ils reconnaissent le programme comme suffisamment spécifique par rapport aux systèmes nationaux concurrents.

Une logique relativement autonome

L'espace du BI se fonde sur un ensemble de valeurs qui, devenues règles et normes grâce à des institutions spécifiques, lui confèrent une relative autonomie par rapport aux États. C'est en particulier dans la lutte symbolique pour définir l'« école internationale », puis l'« éducation internationale », que les fondateurs de ces institutions les dotent d'une raison d'être sociale. À partir de leur critique des modèles scolaires nationaux, ils élaborent progressivement un modèle propre, se plaçant « au-dessus » des logiques nationales, à la fois dans une perspective de surplomb et de supériorité morale. Leur autodéfinition, pensée dans l'opposition, va ainsi se solidifier en une logique spécifique, qui participe à légitimer leur statut autonome par rapport aux États. Les fondateurs se dotent ainsi d'institutions spécifiques chargées de défendre et de répandre une croyance, dont le *nomos* est « apprendre pour apprendre ». Subordonnés à cette organisation, les programmes d'enseignement, les critères d'évaluation ainsi que le diplôme constituent autant d'institutions au sens sociologique du terme. C'est par l'existence de ces institutions spécifiques que l'on peut mesurer l'autonomie d'un espace global. Sur ce point, nous avons montré la reconnaissance de l'autorité pédagogique de l'OBI par de nombreux États et universités, d'enseignants et d'élèves.

L'antinomie international/national a une histoire propre dans la sphère de l'éducation. Ayant étudié de près la signification sociale de son emploi initial dans les années 1920, puis sa reproduction par le biais d'institutions après 1945, nous la considérons comme un indice de la logique spécifique, interne au champ, devenue relativement autonome de son environnement plus large, c'est-à-dire des logiques des systèmes d'enseignement nationaux au point de s'y opposer dans un premier temps puis, dans un second temps, de s'y implanter. Cette logique est actuellement l'objet de luttes internes qui ont pour enjeu la manière d'être international. Dans cette lutte, les membres les plus anciens, devenus minoritaires, s'opposent aux ajustements institutionnels provoqués par l'adhésion exponentielle des lycées publics. Aussi, du fait de ces nouveaux entrants, le modèle prôné par les fondateurs de l'Écolint, puis de l'Unis, apparaît-il aujourd'hui dépassé par la réalité sociale du recrutement de candidats locaux à concourir aux examens de l'OBI. S'il est le résultat des contraintes économiques qui pèsent sur la survie de l'OBI dans les années 1980, l'équilibre public-privé n'est pas sans effets sur ses institutions spécifiques. Le programme de la littérature mondiale, par exemple, devient moins contraignant, à la fois par son nom « littérature en traduction » que par le nombre d'œuvres et leurs origines géographiques. Ces modifications

de public, du programme, voire des critères d'évaluation, semblent éloigner le BI de ses valeurs originelles. L'antinomie international/national se présente dans la variante international/local, déplaçant le terrain de l'opposition depuis les écoles « nationales » vers ce nouveau public « local ».

L'inadéquation entre ce nouveau recrutement et le profil du public pour lequel le programme a été initialement conçu fait apparaître l'*illusio* du sous-champ[11] et entraîne un mouvement de défense des valeurs originelles par les professeurs des lycées les plus anciens. Aussi ceux-ci déplorent-ils la « baisse du niveau » due, selon eux, au profil local des candidats présentés par les lycées publics. Sont ainsi dénoncés l'« utilitarisme » et l'aspiration même de ces nouveaux candidats au baccalauréat international. Les professeurs réaffirment par là que l'enseignement du BI doit permettre à une mentalité préalablement internationale de s'épanouir. Cependant, la disqualification des nouveaux entrants par leur caractère local ne résiste pas longtemps à l'analyse : c'est bien plus une opposition de classe qui se joue ici. Dans l'imaginaire de ceux qui dénoncent le faux profil international aux États-Unis, l'exemple paradigmatique est celui de la deuxième ou troisième génération des États-Uniens d'origine polonaise. L'inadéquation des nouveaux candidats tient davantage à des caractéristiques des classes moyennes à la recherche des certifications internationales qu'au profil « local » des nouveaux candidats. L'enseignement des langues est de ce point de vue significatif : alors que les candidats locaux privilégient surtout l'anglais, les candidats internationaux se montrent plus éclectiques. Les valeurs mises en avant pour cela sont caractéristiques de la présentation de soi des classes supérieures, en particulier les notions de désintéressement, de hauteur de vue et d'ouverture.

À l'image de l'*ethos* international prôné par le programme éducatif de l'OBI, la croyance véhiculée par ses institutions se caractérise par un élitisme qui ne peut se comprendre que par l'affirmation du principe de distinction qui le porte : l'international est supérieur au national. Selon la définition de l'OBI, l'éducation internationale se doit d'être au moins bilingue – en tout cas anglophone – traversée par les compétences « du XXIe siècle » et la « pensée critique ». Les fondateurs de l'OBI opèrent un changement de focale stratégique – plutôt qu'accentuer le contenu, ils privilégient la forme et la manière. C'est la formule « apprendre à apprendre », qu'ils placent au cœur de leur définition de l'éducation internationale. Quant à la « pensée critique », l'enseigner dans un « esprit international », équivaut par exemple à faire réfléchir les élèves à la colonisation en termes d'« avantages » et de « désavantages ». Cela n'empêche pas les contenus enseignés de rester profondément conservateurs, à la limite de prôner la supériorité blanche, présentant les fondements de la civilisation comme occidentaux et

11. Chaque champ se construit sur un *illusio*, à savoir la croyance collective que l'activité en vaut la peine, qui est à la fois la condition et le produit du champ. BOURDIEU P., *Les règles de l'art, loc. cit.*

chrétiens. Objectivant ce que l'OBI met derrière l'expression « éducation internationale », nous montrons à quel point cet international relève d'un intérêt particulier à l'universel, voire d'un « impérialisme de l'universel » qui s'exerce sur les styles de vie et se perçoit comme libérateur[12]. Par analogie à sa forme française (rien de mieux qu'« être colonisé par la France »), on peut résumer la croyance partagée au sein du sous-champ des *IB schools* ainsi : rien de mieux qu'« avoir le BI », à savoir, faire ses études en anglais avec des professeurs majoritairement anglo-saxons sur des contenus eurocentrés, le tout certifié « international ». S'ils le font avec une diversité de réponses et de temporalités, d'autres agents doivent se situer par rapport à l'OBI et son activité de certification à l'échelle mondiale : écoles américaines, lycées français à l'étranger, et prestigieux internats cosmopolites qui ont longtemps résisté. Alors que la France ne reconnaît pas de droit un diplôme privé, même le ministère de l'Éducation nationale établit des lycées à option internationale au baccalauréat français à partir des années 1980. Puisque la force symbolique du BI se mesure par les effets qu'il a eus dans le champ, c'est à travers l'étude de son histoire sociale que nous avons repéré sa contribution à l'internationalisation de l'enseignement secondaire. Aussi cette histoire est-elle la clé pour comprendre son inscription dans les marchés locaux et la diversité des usages dont il fait actuellement l'objet.

12. Bourdieu P., « Deux impérialismes de l'universel », *in* Fauré C. et T. Bishop (dir.), *op. cit.*, p. 149.

ANNEXES

Annexe I : liste des entretiens réalisés

Pseudonyme	Sexe	Nationalité	Niveau d'études le plus élevé	Institution d'études supérieures	Matière enseignée	Ancienneté à l'Écolint ou à l'Unis	Nombre d'entretiens	Durée de l'entretien	Année de l'entretien
Andrew	h	britannique	MA	Royaume-Uni	histoire	45 ans, Unis	1	1 h 12	2010
Aparna	f	indienne	MA	Johns Hopkins University	maths	33 ans, Unis	1	37 min	2010
Bill	h	états-unien	BA	University of Hawaï	anglais	35 ans, Unis	2	55 min, 2 h	2010
Calvin	h	britannique	BA	University of Sussex	histoire	37 ans, Écolint	3	1 h 45, 50 min, 50 min	2007
Christine	f	états-unienne	MA	Columbia University	anglais	4 ans, Unis	1	42 min	2010
Courtney	f	britannique	PhD	Columbia University	anthropologie	43 ans, Unis	1	55 min	2010
Daniel	h	française	CAPES	Université de Nantes	histoire-géographie	3 semaines, Unis	1	1 h 30	2010
Isabelle	f	française	agrégée de lettres modernes	France	français	25 ans, Unis	1	40 min	2010
Jean-Marc	h	suisse	licence	Université de Genève	histoire	20 ans, Écolint	2	1 h 15	2007
Jenny	f	canadienne	2 MA	Canada	histoire, géographie TOK	2 mois, Unis	1	1 h 48	2010
Joëlle	f	française, suisse	2 licences	Université de Genève	physique, maths	9 ans, Écolint	1	2 h	2007
John	h	britannique	BSc.	Royaume-Uni	biologie, anthropologie	45 ans, Unis	1	53 min	2010
Marwane	h	française	maîtrise	Université de Paris X	français	33 ans, Écolint	2	49 min, 1 h 10	2007
Mary	f	états-unienne	MA	New York University	anglais	29 ans, Unis	1	1 h 05	2010
Nelson	h	française	maîtrise	Abidjan, Côte d'ivoire	français	37 ans, Unis	1	1 h 55	2010
Nicole	f	française	CAPES	Université de Bordeaux	français	15 ans, Écolint	1	40 min	2007
Paul	h	britannique	PhD	Royaume-Uni	histoire	16 ans, Unis	1	1 h 11	2010
Pilar	f	colombienne	MSc.	Ontario Institute of Education	espagnol	2 ans, Unis	1	45 min	2010
Robin	h	australienne	MA	Australie	anglais, TOK	2 mois, Unis	1	1 h 13	2010
Roger	h	suisse	licence	Université de Genève	français	14 ans, Écolint	1	55 min	2007
Vladimir	m	russe	PhD	Université de Moscou	maths, TOK	10 ans, Écolint	1	1 h	2007

ANNEXE II : LE PROGRAMME D'HISTOIRE

Publié en 2008 et suivi pour la première fois pendant l'année 2011-2012, voici la table des matières du programme d'histoire de 2008, analysé au chapitre IX.

Route 1 : History of Europe and the Islamic world
Prescribed subjects:

1. The origins and rise of Islam c500–661
2. The kingdom of Sicily 1130–1302

Topics:

1. Dynasties and rulers
2. Society and economy
3. Wars and warfare
4. Intellectual, cultural and artistic developments
5. Religion and the state

Higher Level, option Route 1:
I. Aspects of the history of medieval Europe and the Islamic world:

1. Christianity c500-1300
2. The Fatimids 909-1171
3. Monarchies in England and France 1066-1223
4. The Crusades 1095-1291
5. The Mongols 1200-1405
6. Muslim, Christian and Jewish interactions in Spain 711-1492
7. Emperors and kings 1150-1300
8. Late medieval political crises 1300-1485
9. 14th century famine, pestilence and social change
10. The Ottomans 1281-1566
11. Renaissance government and society in Italy 1300-1500
12. New horizons: exploration 1400-1550

Route 2 : 20th Century World History
Prescribed subjects:

1. Peacemaking, peacekeeping–international relations 1918–36
2. The Arab–Israeli conflict 1945–79
3. Communism in crisis 1976–89

Topics:

1. Causes, practices and effects of wars
2. Democratic states– challenges and responses
3. Origins and development of authoritarian and single-party states
4. Nationalist and independence movements in Africa and Asia and post -1945 Central and Eastern European states
5. The Cold War

Route 1 : History of Europe and the Islamic world

Prescribed subjects:

1. The origins and rise of Islam c500–661
2. The kingdom of Sicily 1130–1302

Topics:

1. Dynasties and rulers
2. Society and economy
3. Wars and warfare
4. Intellectual, cultural and artistic developments
5. Religion and the state

Higher Level, option Route 1:

I. Aspects of the history of medieval Europe and the Islamic world:

1. Christianity c500-1300
2. The Fatimids 909-1171
3. Monarchies in England and France 1066-1223
4. The Crusades 1095-1291
5. The Mongols 1200-1405
6. Muslim, Christian and Jewish interactions in Spain 711-1492
7. Emperors and kings 1150-1300
8. Late medieval political crises 1300-1485
9. 14th century famine, pestilence and social change
10. The Ottomans 1281-1566
11. Renaissance government and society in Italy 1300-1500
12. New horizons: exploration 1400-1550

Route 2 : 20th Century World History

Prescribed subjects:

1. Peacemaking, peacekeeping–international relations 1918–36
2. The Arab–Israeli conflict 1945–79
3. Communism in crisis 1976–89

Topics:

1. Causes, practices and effects of wars
2. Democratic states– challenges and responses
3. Origins and development of authoritarian and single-party states
4. Nationalist and independence movements in Africa and Asia and post -1945 Central and Eastern European states
5. The Cold War

Higher Level options Route 2 :
II. Aspects of the history of Africa

1. Pre-colonial African states (Eastern and Central Africa) 1840-1900
2. Pre-colonial African states (Southern and West Africa) 1800-1900
3. European imperialism and annexation of Africa 1850-1900
4. Response to European imperialism (Eastern and Central Africa) 1880-1915
5. Response to European imperialism (Southern and West Africa) 1870-1920
6. Developments in South Africa 1880-1994
7. Africa under colonialism 1890-1980
8. Social and economic developments in the 19th and 20th centuries 1800-1960
9. Nationalist and independence movements (Eastern and Central Africa)
10. Nationalist and independence movements (Southern and West Africa)
11. Post-independence politics to 2000
12. Africa, international organizations and the international community

III. Aspects of the history of the Americas

1. Independence movements
2. Nation-building and challenges
3. United States Civil War: causes, course and effects 1840-77
4. The development of modern nations 1865-1929
5. Emergence of the Americas in global affairs 1880-1929
6. The Mexican Revolution 1910-40
7. The Great Depression and the Americas 1929-39
8. The Second World War and the Americas 1939-45
9. Political developments in the Americas after the Second World War 1945-79
10. The Cold War and the Americas 1945-1981
11. Civil rights and social movements in the Americas
12. Into the 21st century–from the 1980s to 2000

IV. Aspects of the history of Asia and Oceania

1. Colonialism in South and Southeast Asia and Oceania–late 18th to the mid-19th century
2. Traditional East Asian societies–late 18th to the mid-19th century
3. Developing identities–mid 19th to early 20th century
4. Early modernization and imperial decline in East Asia–mid 19th to the early 20th century
5. Impact of the World Wars on South and Southeast Asia to the mid-20th century
6. The Republic of China 1912-49 and the rise of Communism
7. Imperial Japan: empire and aftermath 1912-1952
8. Developments in Australia and New Zealand, and in the Pacific Islands 1941-2000
9. Developments in South and Southeast Asia from mid-20th century to 2000
10. China: the regional superpower from mid-20th century to 2000
11. Global impact of the region in the second half of the 20th century
12. Social and economic developments 1945-2000

V. Aspects of the history of Europe and the Middle East

1. The French Revolution and Napoleon–mid 18th century to 1815
2. Unification and consolidation of Germany and Italy 1815-90
3. Ottoman Empire from the early 19th to the early 20th century
4. Western and Northern Europe 1848-1914
5. Imperial Russia, revolutions, emergence of Soviet State 1853-1924
6. European diplomacy and the First World War 1870-1923
7. War and change in the Middle East 1914-49
8. Interwar years: conflict and cooperation 1919-39
9. The Soviet Union and Eastern Europe 1924-2000
10. The Second World War and post-war Western Europe 1939-2000
11. Post-war developments in the Middle East 1945-2000
12. Social and economic developments in Europe and the Middle East in the 19th or 20th century

Source : International Baccalaureate Organisation, *Diploma Programme History guide*, Mars 2008, 98p.

ANNEXE III : LES VARIABLES DE L'ANALYSE GÉOMÉTRIQUE DE DONNÉES

Variables actives

Capital économique (5 variables)

Statut juridique. Les sources de financement de l'école varient selon le statut privé ou public de l'école. Nous avons donc réparti les écoles en deux catégories selon leur statut juridique privé ou étatique.

Statut juridique	Effectifs	Pourcentage
Étatique	809	51,23 %
Privé	770	48,77 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 1. – Répartition des écoles selon le statut juridique, 2008-2009.

Période d'adhésion. Nous avons réparti les écoles en trois catégories selon la période à laquelle elles ont adhéré à l'OBI : ancienne (1971-1989), moyennement ancienne (1990-1999), récente (2000-2007).

Période d'adhésion	Effectifs	Pourcentage
Récente	802	50,79 %
Moyennement ancienne	505	31,98 %
Ancienne	272	17,23 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 2. – Répartition des écoles selon la période d'adhésion, 2008-2009.

Nombre de candidats. Nous avons réparti les écoles en quatre catégories selon le nombre total de candidats qu'elles présentent au baccalauréat international : très petit (1-20), petit (21-40), moyen (41-80), grand (≥ 81).

Nombre de candidats	Effectifs	Pourcentage
Grand	401	25,4 %
Moyen	433	27,42 %
Petit	383	24,26 %
Très petit	362	22,93 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 3. – Répartition des écoles selon le nombre de candidats, 2008-2009.

Nombre de matières. Nous avons réparti les écoles en trois catégories selon le nombre de matières que l'ensemble de leurs candidats a passé en examen : petit (1-12), moyen (13-24), grand (≥ 25).

Nombre de matières	Effectifs	Pourcentage
Grand	458	29,01 %
Moyen	638	40,41 %
Petit	483	30,59 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 4. – Répartition des écoles selon le nombre de matières, 2008-2009.

Part de candidats au diplôme. Nous avons réparti les écoles en quatre catégories selon la part des candidats au diplôme : petite (0-30 %), moyenne (31-60 %), grande (61-90 %), très grande/quasi-totalité (91-100 %).

Part de candidats au diplôme	Effectifs	Pourcentage
Petite	416	26,35 %
Moyenne	392	24,83 %
Grande	424	26,85 %
Très grande/Quasi-totalité	347	21,98 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 5. – Répartition des écoles selon la part de candidats au diplôme, 2008-2009.

Capital symbolique international (4 variables)

Part de candidats locaux. Nous avons calculé la part de candidats locaux pour chaque école, en fonction du pays où elle se situe, définissant le candidat local comme celui dont la nationalité correspond au pays d'accueil. Nous avons ensuite réparti les écoles en quatre catégories selon la part des candidats locaux : petite (0-60 %), moyenne (61-90 %), grande (91-99 %), totalité (100 %).

Part de candidats locaux	Effectifs	Pourcentage
Totalité	324	20,52 %
Grande	459	29,07 %
Moyenne	442	27,99 %
Petite	353	22,36 %
Sans données	1	0,06 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 6. – Répartition des écoles selon la part de candidats locaux, 2008-2009.

Nombre des nationalités parmi les candidats. Nous avons réparti les écoles en quatre catégories selon le nombre de nationalités représentées parmi les candidats : une seule (1), petit (2-5), moyen (6-10), grand (≥ 11).

Nombre de nationalités	Effectifs	Pourcentage
Grand	310	19,63 %
Moyen	345	21,85 %
Petit	599	37,94 %
Une seule	325	20,58 %
Total	1579	100,00 %

Tableau 7. – Répartition des écoles selon le nombre de nationalités, 2008-2009.

Part de candidats aux examens d'anglais. Nous avons regroupé les différents cours et niveaux d'anglais (A1, A2 et B niveaux moyen et supérieur) et réparti les écoles en quatre catégories selon la part des candidats à l'examen : petite (≤ 50 %), grande (51-80 %), très grande (81-99 %), totalité (100 %)

Part des candidats en anglais	Effectifs	Pourcentage
Petite	488	30,91 %
Grande	382	24,19 %
Très grande	399	25,27 %
Totalité	310	19,63 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 8. – Répartition des écoles selon la part de candidats à l'anglais, 2008-2009.

Part de candidats aux examens de français. Nous avons regroupé les différents cours et niveaux de français (A1, A2 et B niveaux moyen et supérieur) et réparti les écoles en quatre catégories selon la part des candidats à l'examen : nulle (0 %), petite (1-11 %), moyenne (12-25 %), grande (> 25 %).

Part de candidats en français	Effectifs	Pourcentage
Nulle	412	26,09 %
Petite	405	25,65 %
Moyenne	375	23,75 %
Grande	387	24,51 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 9. – Répartition des écoles selon la part de candidats au français, 2008-2009.

Variables supplémentaires

Nous détaillons ici une séléction de variables supplémentaires présentées au chapitre VII : caractéristiques géographiques et économiques des pays, caractéristiques des systèmes d'enseignement nationaux, les choix des matières, les niveaux d'anglais, ainsi que le pourcentage de langues, d'espagnol, de filles et de diplômés.

Caractéristiques géographiques et économiques des pays

Région	Effectifs	Pourcentage
Amérique du nord	687	43,51 %
Europe	414	26,22 %
Asie-Pacifique	208	13,17 %
Amérique du sud	186	11,78 %
États arabes	50	3,17 %
Afrique	34	2,15 %
Total	1579	100,00 %

Tableau 10. – Répartition des écoles selon la région géographique.

La variable *revenu national brut (RNB)* a été catégorisée en 4 modalités en suivant les tranches de revenus établies par la Banque mondiale[1] : revenu élevé (11906 $ ou plus), revenu moyen supérieur (3856 $-11905 $), revenu moyen inférieur (976 $-3855 $), faible revenu (975 $ ou moins).

RNB	Effectifs	Pourcentage
Revenu élevé	1146	72,58 %
Revenu moyen supérieur	244	15,45 %
Revenu moyen inférieur	155	9,82 %
Faible revenu	34	2,15 %
Total	1579	100,00 %

Tableau 11. – Répartition des écoles selon le revenu national brut des pays.

Filles, langues, espagnol, diplômés

La variable *part de langues parmi les matières* a été catégorisée en 4 modalités : petite (0-25 %), moyenne (26-50 %), grande (51-75 %) et totale (100 %).

Part des langues	Effectifs	Pourcentage
Moyenne	1240	78,53 %
Petite	194	12,29 %
Grande	138	8,74 %
Totale	7	0,44 %
Total	1579	100 %

Tableau 12. – Répartition des écoles selon la part des langues.

La variable *part de candidats à l'examen d'espagnol* a été catégorisée en 4 modalités : grande (> 50 %), moyenne (26-50 %), petite (6-25 %), très petite (0-5 %).

1. Classement des pays selon le revenu national brut par habitant selon la Banque mondiale (2009). Ces chiffres correspondent respectivement en euros à 8750 € ou plus, 2835-8750 €, 717 €-2835 € et 717 € ou moins, [http://donnees.banquemondiale.org/a-propos/classification-pays].

Part candidats à l'espagnol	Effectifs	Pourcentage
Grande	256	16,21 %
Moyenne	437	27,68 %
Petite	452	28,63 %
Très petite	434	27,49 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 13. – Répartition des écoles selon les candidats à l'espagnol.

La variable *part de candidats filles* a été catégorisée en 3 modalités : petite (< 50 %), moyenne (50-64 %), grande (≥ 65 %). Cette variable varie dans le même sens que la variable *nombre de candidats*. Il y a une petite part de filles parmi les candidats dans les petites écoles internationales (< 50 %), une part moyenne dans les grandes écoles locales (50-64 %) alors qu'il y en a une grande part dans les petites écoles locales (≥ 65 %).

Part de candidats filles	Effectifs	Pourcentage
Grande	342	21,66 %
Moyenne	796	50,41 %
Petite	441	27,93 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 14. – Répartition des écoles selon les candidats filles.

La variable *part de diplômés à l'examen* a été catégorisée en 3 modalités : nulle (0 %), petite (1-9 %), grande (10-100 %).

Part d'échec	Effectifs	Pourcentage
Nulle	1 005	63,65 %
Petite	361	22,86 %
Grande	213	13,49 %
Total	1 579	100,00 %

Tableau 15. – Répartition des écoles selon la part de diplômés.

ANNEXE IV : LISTE DES ÉCOLES RETENUES POUR L'ANALYSE

Pays	Nom de l'école	Période d'adhésion	Statut juridique	Nombre de candidats
Afrique du Sud	American International School of Johannesburg	1990-1999	Privé	41-80
Allemagne	Bavarian International School	1990-1999	Privé	41-80
Allemagne	Berlin Brandenburg International School	1990-1999	Privé	41-80
Allemagne	Berlin British School	2000-2007	Privé	21-40
Allemagne	Berlin International School	2000-2007	Privé	41-80
Allemagne	Bonn International School e V	1990-1999	Privé	41-80
Allemagne	Dresden International School e V	2000-2007	Privé	21-40
Allemagne	Frankfurt International School	1971-1989	Privé	≥81
Allemagne	Friedrich-Ebert-Gymnasium	1990-1999	Étatique	1-20
Allemagne	Friedrich-Wilhelm-Gymnasium Köln	2000-2007	Étatique	1-20
Allemagne	Goethe-Gymnasium	1971-1989	Étatique	21-40
Allemagne	Goetheschule	2000-2007	Étatique	1-20
Allemagne	Helene-Lange-Gymnasium	2000-2007	Étatique	21-40
Allemagne	International School Hamburg	1971-1989	Privé	41-80
Allemagne	International School Hannover Region	1990-1999	Privé	21-40
Allemagne	International School of Bremen	2000-2007	Privé	1-20
Allemagne	International School of Düsseldorf	1971-1989	Privé	≥81
Allemagne	International School of Stuttgart	1990-1999	Privé	21-40
Allemagne	ISF Internationale Schule Frankfurt-Rhein-Main	2000-2007	Privé	41-80
Allemagne	Leipzig International School	2000-2007	Privé	1-20
Allemagne	Lessing-Gymnasium	2000-2007	Étatique	1-20
Allemagne	Munich International School	1971-1989	Privé	≥81
Allemagne	Nelson Mandela State International School Berlin	2000-2007	Étatique	21-40
Allemagne	Schule Schloss Salem	1990-1999	Privé	41-80
Allemagne	St George's The English International School Cologne	2000-2007	Privé	1-20
Allemagne	St Leonhard Gymnasium	2000-2007	Étatique	1-20
Allemagne	The Franconian International School	2000-2007	Privé	1-20
Allemagne	Theodor-Heuss-Gymnasium	2000-2007	Étatique	1-20
Allemagne	Thuringia International School-Weimar	2000-2007	Privé	1-20
Allemagne	Werner-Heisenberg-Gymnasium	2000-2007	Étatique	1-20
Angola	Luanda International School	2000-2007	Privé	1-20
Antilles néer	International School of Curaçao	1990-1999	Privé	41-80
Arabie saoudite	American International School – Riyadh	2000-2007	Privé	≥81
Arabie saoudite	The British International School of Jeddah	1990-1999	Privé	41-80
Argentine	Asociación Cultural Pestalozzi	2000-2007	Privé	1-20
Argentine	Asociación Educacionista Argentina - Colegio De La Salle	2000-2007	Privé	1-20
Argentine	Asociación Escuelas Lincoln	1990-1999	Privé	41-80
Argentine	Colegio de Todos Los Santos	1971-1989	Privé	21-40
Argentine	Colegio Lincoln	1990-1999	Privé	21-40
Argentine	Colegio Mark Twain	1990-1999	Privé	41-80
Argentine	Colegio Padre Luis Maria Etcheverry Boneo	1971-1989	Privé	1-20
Argentine	Colegio Palermo Chico	1990-1999	Privé	21-40
Argentine	Colegio San Ignacio	2000-2007	Privé	1-20
Argentine	Colegio San Marcos	1971-1989	Privé	1-20
Argentine	Colegio San Martín de Tours (mujeres)	1990-1999	Privé	1-20
Argentine	Colegio San Patricio	1971-1989	Privé	21-40
Argentine	Colegio San Patricio de Luján	1971-1989	Privé	1-20
Argentine	Colegio San Pedro Apóstol	1990-1999	Privé	1-20
Argentine	Colegio Santa María	2000-2007	Privé	1-20
Argentine	Colegio Tarbut	1990-1999	Privé	41-80
Argentine	Escuela de Educación Media	1971-1989	Étatique	1-20
Argentine	Escuela Goethe Rosario	1990-1999	Privé	1-20
Argentine	Escuela Normal Superior en LV 'Sofia Broquen de Spangenberg'	1971-1989	Étatique	1-20
Argentine	Holy Trinity College	1990-1999	Privé	21-40
Argentine	Instituto Ballester	2000-2007	Privé	1-20
Argentine	Instituto San Jorge	1990-1999	Privé	1-20
Argentine	Instituto Santa Brígida	1990-1999	Privé	21-40
Argentine	Islands International School	1971-1989	Privé	21-40
Argentine	New Model International School	1971-1989	Privé	1-20
Argentine	Northern International School	1990-1999	Privé	1-20
Argentine	Northlands	1990-1999	Privé	41-80
Argentine	Quilmes High School	1990-1999	Privé	1-20
Argentine	Saint Mary of the Hills School	1990-1999	Privé	1-20
Argentine	Southern International School	2000-2007	Privé	1-20
Argentine	St Andrew's Scots School	1990-1999	Privé	≥81
Argentine	St Catherine's School - Moorlands School	1971-1989	Privé	≥81
Argentine	St George's College	1971-1989	Privé	41-80
Argentine	St George's College North	1990-1999	Privé	41-80
Argentine	St John's School	1990-1999	Privé	21-40
Argentine	St John's School, Pilar, Buenos Aires	2000-2007	Privé	21-40
Argentine	St Mary s International College	2000-2007	Privé	1-20
Argentine	St Xavier's College	1990-1999	Privé	21-40
Argentine	Sunrise School	1990-1999	Privé	1-20
Argentine	Villa Devoto School	1990-1999	Privé	41-80
Argentine	Washington School	1990-1999	Privé	1-20
Australie	AIS The International School	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Australian International Academy of Education	1990-1999	Privé	21-40

Australie	Blackwood High School	2000-2007	Étatique	1-20
Australie	Carey Baptist Grammar School	1990-1999	Privé	≥81
Australie	Central Coast Grammar School	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Geelong Grammar School	1990-1999	Privé	41-80
Australie	German International School Sydney	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Glenunga International High School	1971-1989	Étatique	21-40
Australie	Haileybury	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Indooroopilly State High School	2000-2007	Étatique	1-20
Australie	Ivanhoe Grammar School	1990-1999	Privé	21-40
Australie	John Paul College	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Kardinia International College	2000-2007	Privé	21-40
Australie	Kormilda College Limited	1990-1999	Privé	21-40
Australie	Lauriston Girls' School	1971-1989	Privé	41-80
Australie	Lycée Condorcet - The French School of Sydney	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Macedon Grammar School	1990-1999	Privé	1-20
Australie	Melba Copland Secondary College	2000-2007	Étatique	1-20
Australie	Mercedes College	1971-1989	Privé	41-80
Australie	Methodist Ladies' College	1990-1999	Privé	41-80
Australie	MLC School	1990-1999	Privé	41-80
Australie	Monte Sant' Angelo Mercy College	2000-2007	Privé	21-40
Australie	Mountain Creek State High School	2000-2007	Étatique	21-40
Australie	Narrabundah College	1971-1989	Étatique	41-80
Australie	Newington College	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Pembroke School	1971-1989	Privé	41-80
Australie	Presbyterian Ladies' College Melbourne	1990-1999	Privé	21-40
Australie	Prince Alfred College	1990-1999	Privé	41-80
Australie	Queensland Academy - Science Mathematics and Technology	2000-2007	Étatique	≥81
Australie	Queensland Academy for Creative Industries	2000-2007	Étatique	41-80
Australie	Queensland Academy for Health Sciences	2000-2007	Étatique	1-20
Australie	Queenwood School for Girls	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Ravenswood School for Girls	2000-2007	Privé	1-20
Australie	S C E C G S Redlands	1971-1989	Privé	21-40
Australie	Somerset College	1990-1999	Privé	41-80
Australie	St Leonard's College	1971-1989	Privé	41-80
Australie	St Paul's Grammar School	1990-1999	Privé	41-80
Australie	St Peter's College	1990-1999	Privé	21-40
Australie	St Peters Lutheran College	2000-2007	Privé	21-40
Australie	The Friends' School	1990-1999	Privé	21-40
Australie	The Kilmore International School	1971-1989	Privé	≥81
Australie	The Montessori School	1990-1999	Privé	1-20
Australie	Tintern Schools	1990-1999	Privé	41-80
Australie	Trinity Grammar School-Sydney	1990-1999	Privé	41-80
Australie	Walford Anglican School for Girls	2000-2007	Privé	1-20
Australie	Wesley College, Melbourne	1990-1999	Privé	≥81
Australie	Woodcroft College	1990-1999	Privé	41-80
Autriche	American International School	1971-1989	Privé	≥81
Autriche	Danube International School	1990-1999	Privé	21-40
Autriche	Linz International School Auhof (L I S A)	1990-1999	Étatique	41-80
Autriche	Vienna International School	1971-1989	Privé	≥81
Azerbaïdjan	The International School of Azerbaijan (TISA)	2000-2007	Privé	1-20
Bahamas	Lucaya International School	2000-2007	Privé	1-20
Bahamas	Lyford Cay School	2000-2007	Privé	1-20
Bahamas	St Andrew's School, The International School of The Bahamas	2000-2007	Privé	21-40
Bahreïn	Bahrain Bayan School	1990-1999	Privé	41-80
Bahreïn	Bahrain School	1971-1989	Privé	41-80
Bahreïn	Ibn Khuldoon National School	1990-1999	Privé	41-80
Bahreïn	Modern Knowledge Schools	2000-2007	Privé	1-20
Bahreïn	Naseem International School	1990-1999	Privé	21-40
Bahreïn	Shaikha Hessa Girls' School	2000-2007	Privé	1-20
Bangladesh	American International School Dhaka	2000-2007	Privé	41-80
Bangladesh	The International School Dhaka	2000-2007	Privé	41-80
Belgique	Antwerp International School	1971-1989	Privé	41-80
Belgique	International School of Brussels	1971-1989	Privé	>81
Belgique	Scandinavian School of Brussels	1971-1989	Privé	1-20
Belgique	St John's International School	1971-1989	Privé	41-80
Belgique	The British School of Brussels	2000-2007	Privé	41-80
Bermudes	Bermuda High School	2000-2007	Privé	41-80
Bermudes	Warwick Academy	2000-2007	Privé	41-80
Bolivie	American International School of Bolivia	1990-1999	Privé	1-20
Bosnie-Herz	Druga Gimnazija Sarajevo	2000-2007	Étatique	21-40
Bosnie-Herz	UWC in Mostar	2000-2007	Privé	≥81
Botswana	Westwood International School	2000-2007	Privé	1-20
Brésil	Associação Escola Graduada de São Paulo	1971-1989	Privé	>81
Brésil	British School, Rio de Janeiro	1990-1999	Privé	41-80
Brésil	Centro Internacional de Educação Integrada	2000-2007	Privé	1-20
Brésil	Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba	1990-1999	Privé	21-40
Brésil	Escola Americana do Rio de Janeiro	1971-1989	Privé	41-80
Brésil	Escola Maria Imaculada	1971-1989	Privé	41-80
Brésil	Escola Suíço-Brasileira de São Paulo	1990-1999	Privé	21-40

Brésil	International School of Curitiba	1990-1999	Privé	1-20
Brésil	Saint Nicholas School	2000-2007	Privé	1-20
Brésil	St Paul's School	1971-1989	Privé	21-40
Brésil	St Francis College	2000-2007	Privé	1-20
Brunéi	International School Brunei	2000-2007	Privé	41-80
Bulgarie	'Prof Vassil Zlatarski' Private School – Sofia	2000-2007	Privé	21-40
Bulgarie	American College Arcus	2000-2007	Privé	1-20
Bulgarie	American College of Sofia	2000-2007	Privé	1-20
Cambodge	International School of Phnom Penh	2000-2007	Privé	1-20
Canada	Abbotsford Collegiate	1971-1989	Étatique	21-40
Canada	Académie Ste Cécile International School	1990-1999	Privé	1-20
Canada	Archbishop MacDonald High School	1971-1989	Étatique	>81
Canada	Ashbury College	1971-1989	Privé	≥81
Canada	Assumption College Catholic High School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Avon View High School	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	Bayview Secondary School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Bellerose Composite High School	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Bishop O'Byrne High School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Branksome Hall	2000-2007	Privé	≥81
Canada	Britannia Secondary School	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Brockville Collegiate Institute	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	Cameron Heights Collegiate Institute	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Campbell Collegiate	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Catholic Central High School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Champlain Regional College	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Charles P Allen High School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Citadel High School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Cobequid Educational Centre	2000-2007	Étatique	>81
Canada	Cobourg District Collegiate Institute East	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Cole Harbour District High School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Collège André-Laurendeau	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Collège catholique Franco-Ouest	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	Collège François-Xavier-Garneau	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	Collège Jean-de-Brébeuf	1971-1989	Privé	41-80
Canada	Collège Laflèche	1990-1999	Privé	21-40
Canada	Collège Louis-Riel	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Collège Sturgeon Heights Collegiate	1971-1989	Étatique	21-40
Canada	Colonel By Secondary School	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	Dr John Hugh Gillis Regional High School	2000-2007	Étatique	21-40
Canada	École du Carrefour	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	École Mathieu-Martin	1990-1999	Étatique	41-80
Canada	École secondaire Jeunes sans frontières	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	École secondaire publique Deslauriers	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Elmwood School	1971-1989	Privé	21-40
Canada	Father Lacombe High School	1990-1999	Étatique	41-80
Canada	Glenforest Secondary School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Glenlyon Norfolk School	1990-1999	Privé	41-80
Canada	Halifax Grammar School	1990-1999	Privé	≥81
Canada	Halifax West High School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Harry Ainlay High School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Henry Wise Wood High School	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	Holy Heart of Mary High School	2000-2007	Étatique	21-40
Canada	Holy Trinity Academy	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Holy Trinity High School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	I E Weldon Secondary School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	J Percy Page School	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	Jasper Place High School	1990-1999	Étatique	41-80
Canada	John G Diefenbaker High School	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	Kelvin High School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Kenner C V I & Intermediate School	2000-2007	Étatique	21-40
Canada	King's-Edgehill School	1971-1989	Privé	41-80
Canada	Kingston Collegiate and Vocational Institute	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Korah Collegiate and Vocational School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Le Collège Français	1990-1999	Étatique	41-80
Canada	Lester B Pearson High School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Lindsay Thurber Comprehensive High School	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	Lo-Ellen Park Secondary School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Luther College High School	1971-1989	Privé	21-40
Canada	M E LaZerte High School	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	McNally Composite High School	1971-1989	Étatique	>81
Canada	Michael Power - St Joseph High School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Miles Macdonell Collegiate	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Moira Secondary School	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	Monarch Park Collegiate	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	Mountain Secondary School	1971-1989	Étatique	21-40
Canada	Mulgrave Independent School	2000-2007	Privé	41-80
Canada	Neelin High School	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	New Westminster Secondary School	2000-2007	Étatique	21-40
Canada	Nicholson Catholic College	2000-2007	Étatique	1-20

Canada	North Battleford Comprehensive High School	1971-1989	Étatique	41-80
Canada	Northumberland Regional High School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Notre Dame Secondary School	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Old Scona Academic High School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Pacific Academy	2000-2007	Privé	41-80
Canada	Park View Education Centre	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Parkdale Collegiate Institute	2000-2007	Étatique	21-40
Canada	Pope John Paul II Catholic Secondary School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Port Moody Secondary School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Prince Andrew High School	2000-2007	Étatique	41-80
Canada	Regiopolis-Notre Dame Catholic High School	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Richmond Secondary School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Robert Bateman High School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	Ross Sheppard High School	1971-1989	Étatique	41-80
Canada	Rothesay Netherwood School	2000-2007	Privé	41-80
Canada	Saint John High School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Salisbury Composite High School	1971-1989	Étatique	1-20
Canada	Semiahmoo Secondary School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Sir Wilfrid Laurier Collegiate Institute	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	Sir Winston Churchill Collegiate and Vocational Institute	1990-1999	Étatique	41-80
Canada	Sir Winston Churchill High School, Calgary	1971-1989	Étatique	>81
Canada	Sir Winston Churchill Secondary School, Vancouver	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	St Robert Catholic High School	2000-2007	Étatique	≥81
Canada	St Albert Catholic High School	2000-2007	Étatique	21-40
Canada	St Francis Xavier Secondary School	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	St Mary's High School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Stratford Hall	1990-1999	Privé	1-20
Canada	Strathcona-Tweedsmuir School	2000-2007	Privé	41-80
Canada	Sydney Academy	1971-1989	Étatique	21-40
Canada	The York School	1990-1999	Privé	41-80
Canada	Thom Collegiate	2000-2007	Étatique	21-40
Canada	Toronto French School	1990-1999	Privé	41-80
Canada	Turner Fenton Campus	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	United World College of the Pacific/Lester B Pearson	1971-1989	Privé	≥81
Canada	Upper Canada College	1990-1999	Privé	≥81
Canada	Vanier College	2000-2007	Étatique	1-20
Canada	Vaughan Road Academy	1990-1999	Étatique	>81
Canada	Victoria Park Collegiate Institute	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Victoria School of Performing and Visual Arts	1990-1999	Étatique	≥81
Canada	West Vancouver Secondary School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Western Canada High School	1971-1989	Étatique	≥81
Canada	Weston Collegiate Institute	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Westwood Collegiate	1971-1989	Étatique	41-80
Canada	White Oaks Secondary School	2000-2007	Étatique	21-40
Canada	Winston Churchill High School	1990-1999	Étatique	21-40
Canada	Yarmouth Consolidated Memorial High School	2000-2007	Étatique	1-20
Chili	Colegio 'La Maisonette'	1971-1989	Privé	21-40
Chili	Colegio Alemán de San Felipe de Aconcagua	2000-2007	Privé	21-40
Chili	Colegio Internacional SEK-Chile	1971-1989	Privé	21-40
Chili	Craighouse	1990-1999	Privé	≥81
Chili	Dunalastair	2000-2007	Privé	1-20
Chili	International School Nido de Aguilas	1971-1989	Privé	41-80
Chili	Mackay School	1971-1989	Privé	≥81
Chili	Redland School	1971-1989	Privé	41-80
Chili	Saint Gabriel's School	1971-1989	Privé	≥81
Chili	Santiago College	1971-1989	Privé	≥81
Chili	St John's School	1971-1989	Privé	41-80
Chili	St Margaret's British School for Girls	1990-1999	Privé	21-40
Chili	The British School - Punta Arenas	2000-2007	Privé	21-40
Chili	The Mayflower School	1990-1999	Privé	1-20
Chili	Wenlock School	1990-1999	Privé	1-20
Chine	American International School of Guangzhou	2000-2007	Privé	21-40
Chine	Beijing BISS International School	1990-1999	Privé	1-20
Chine	Beijing City International School (BCIS)	2000-2007	Privé	1-20
Chine	Beijing Huijia Private School	1990-1999	Privé	≥81
Chine	Beijing No 55 High School	2000-2007	Étatique	1-20
Chine	Beijing World Youth Academy	1990-1999	Étatique	41-80
Chine	Dulwich College Shanghai	2000-2007	Privé	21-40
Chine	Guang Ya School	2000-2007	Privé	41-80
Chine	Guangdong Country Garden School	2000-2007	Privé	41-80
Chine	High School Affiliated To Nanjing Normal University	2000-2007	Étatique	21-40
Chine	International School of Beijing	1990-1999	Privé	≥81
Chine	International School of Tianjin	2000-2007	Privé	1-20
Chine	Manila Xiamen International School	2000-2007	Privé	1-20
Chine	Nanjing International School	1990-1999	Privé	21-40
Chine	Oriental English College, Shenzhen	2000-2007	Privé	41-80
Chine	Shanghai American School	2000-2007	Privé	≥81
Chine	Shanghai American School (Pudong Campus)	2000-2007	Privé	41-80
Chine	Shanghai High School	1990-1999	Étatique	41-80

Chine	Shanghai Pinghe School	2000-2007	Privé	21-40
Chine	Shanghai Singapore International School	2000-2007	Privé	1-20
Chine	Suzhou Singapore International School	2000-2007	Privé	41-80
Chine	The British International School of Shanghai (Puxi Campus)	2000-2007	Privé	21-40
Chine	The British International School, Shanghai	2000-2007	Privé	1-20
Chine	Utahloy International School	2000-2007	Privé	41-80
Chine	Utahloy International School Zeng Cheng	2000-2007	Privé	1-20
Chine	Western Academy of Beijing	2000-2007	Privé	41-80
Chine	Xiamen International School	2000-2007	Privé	1-20
Chine	Yew Chung International School of Beijing	2000-2007	Privé	1-20
Chine	Yew Chung International School Shanghai	2000-2007	Privé	21-40
Chypre	American International School in Cyprus	1990-1999	Privé	21-40
Chypre	PASCAL English School - Larnaka	2000-2007	Privé	1-20
Chypre	PASCAL English School - Nicosia	2000-2007	Privé	1-20
Colombie	Aspaen Gimnasio Iragua	1990-1999	Privé	21-40
Colombie	Buckingham School	2000-2007	Privé	41-80
Colombie	Colegio Alemán	2000-2007	Privé	21-40
Colombie	Colegio Anglo-Colombiano	1971-1989	Privé	≥81
Colombie	Colegio Británico Internacional	1990-1999	Privé	21-40
Colombie	Colegio Colombo Británico	1971-1989	Privé	41-80
Colombie	Colegio Internacional de Bogotá	1990-1999	Privé	21-40
Colombie	Colegio Los Tréboles	2000-2007	Privé	1-20
Colombie	Deutsche Schule - Cali / Kolumbien	2000-2007	Privé	41-80
Colombie	Fundación Colegio de Inglaterra - The English School	1971-1989	Privé	≥81
Colombie	Fundación Nuevo Marymount	2000-2007	Privé	21-40
Colombie	Gimnasio de Los Cerros	1971-1989	Privé	41-80
Colombie	Gimnasio del Norte	1990-1999	Privé	21-40
Colombie	Gimnasio Los Alcázares	1971-1989	Privé	21-40
Colombie	The Victoria School	2000-2007	Privé	1-20
Corée	Seoul Foreign School	1971-1989	Privé	≥81
Corée	Taejon Christian International School	2000-2007	Privé	≥81
Costa Rica	British School of Costa Rica	1990-1999	Privé	41-80
Costa Rica	European School	1990-1999	Privé	21-40
Costa Rica	Lincoln School	1990-1999	Privé	41-80
Costa Rica	The Blue Valley School	2000-2007	Privé	21-40
Costa Rica	United World College Costa Rica/Colegio del Mundo Unido CR	2000-2007	Privé	41-80
Croatie	American International School of Zagreb	2000-2007	Privé	1-20
Croatie	Prva gimnazija Varaždin	2000-2007	Étatique	1-20
Croatie	XV Gimnazija	1990-1999	Étatique	21-40
Cuba	International School of Havana	2000-2007	Privé	1-20
Danemark	Birkerød Gymnasium	1990-1999	Étatique	41-80
Danemark	Copenhagen International School	1971-1989	Privé	41-80
Danemark	Grenaa Gymnasium & HF	2000-2007	Étatique	21-40
Danemark	Hasseris Gymnasium	2000-2007	Étatique	1-20
Danemark	Herlufsholms Skole	1990-1999	Privé	21-40
Danemark	Kolding Amtsgymnasium og HF-kursus	2000-2007	Étatique	41-80
Danemark	Nörre Gymnasium	1990-1999	Étatique	21-40
Danemark	Nyborg Gymnasium	1990-1999	Étatique	21-40
Danemark	Struer Statsgymnasium	2000-2007	Étatique	1-20
Égypte	American International School in Egypt	1990-1999	Privé	41-80
Égypte	British International School, Cairo	1971-1989	Privé	21-40
Égypte	Cairo American College	1990-1999	Privé	≥81
Égypte	Ecole Oasis Internationale	2000-2007	Privé	21-40
Égypte	Green Land/Pré Vert International School and Nursery	2000-2007	Privé	1-20
Égypte	Modern English School, Cairo	2000-2007	Privé	1-20
El Salvador	Academia Británica Cuscatleca	1971-1989	Privé	41-80
El Salvador	Deutsche Schule-Escuela Alemana San Salvador	2000-2007	Privé	1-20
Émirats arabes	Abu Dhabi International Private School W L L	2000-2007	Privé	21-40
Émirats arabes	American Community School, Abu Dhabi	2000-2007	Privé	41-80
Émirats arabes	American International School in Abu Dhabi	1990-1999	Privé	21-40
Émirats arabes	Deira International School	2000-2007	Privé	21-40
Émirats arabes	Dubai American Academy	2000-2007	Privé	≥81
Émirats arabes	Dubai International Academy	2000-2007	Privé	21-40
Émirats arabes	Emirates International School	1990-1999	Privé	≥81
Émirats arabes	Emirates International School - Meadows	2000-2007	Privé	41-80
Émirats arabes	Ras Al Khaimah English Speaking School	2000-2007	Privé	1-20
Émirats arabes	The Universal American School - Dubai	2000-2007	Privé	41-80
Équateur	Academia Cotopaxi American International School	1971-1989	Privé	21-40
Équateur	Centro Educativo Bilingue Internacional	2000-2007	Privé	21-40
Équateur	Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil	2000-2007	Privé	1-20
Équateur	Colegio Americano de Guayaquil	1971-1989	Privé	≥81
Équateur	Colegio Americano de Quito	1990-1999	Privé	≥81
Équateur	Colegio Balandra Cruz del Sur	2000-2007	Privé	21-40
Équateur	Colegio Experimental Alberto Einstein	1990-1999	Privé	21-40
Équateur	Colegio Internacional Rudolf Steiner	2000-2007	Privé	1-20
Équateur	Colegio Internacional SEK-Ecuador, Guayaquil	1990-1999	Privé	1-20
Équateur	Colegio Internacional SEK-Ecuador, Quito	1971-1989	Privé	41-80
Équateur	Colegio Intisana	1971-1989	Privé	41-80
Équateur	Colegio Los Pinos	1990-1999	Privé	41-80

Équateur	Colegio Municipal Experimental 'Sebastián de Benalcázar'	2000-2007	Étatique	21-40
Équateur	Colegio Politécnico (COPOL)	1990-1999	Privé	≥81
Équateur	The British School, Quito	2000-2007	Privé	1-20
Espagne	Aloha College	1990-1999	Privé	41-80
Espagne	American School of Barcelona	2000-2007	Privé	21-40
Espagne	American School of Madrid	1990-1999	Privé	41-80
Espagne	Bell-lloc del Pla	1971-1989	Privé	41-80
Espagne	Centre Cultural I Esportiu XALOC	2000-2007	Privé	1-20
Espagne	Colegio Gaztelueta	1971-1989	Privé	21-40
Espagne	Colegio Heidelberg	1971-1989	Privé	21-40
Espagne	Colegio Internacional Meres	1990-1999	Privé	21-40
Espagne	Colegio Internacional SEK-Alborán	2000-2007	Privé	21-40
Espagne	Colegio Internacional SEK-Catalunya	2000-2007	Privé	1-20
Espagne	Colegio Internacional SEK-Ciudalcampo	1990-1999	Privé	1-20
Espagne	Colegio Internacional SEK-El Castillo	1971-1989	Privé	21-40
Espagne	Colegio Marcote	1971-1989	Privé	1-20
Espagne	Colegio Obradoiro	1971-1989	Privé	21-40
Espagne	Colegio Retamar	1971-1989	Privé	21-40
Espagne	El Plantío International School of Valencia	1990-1999	Privé	21-40
Espagne	Escaan International School	2000-2007	Privé	1-20
Espagne	I E S 'Bachiller Sabuco'	2000-2007	Étatique	41-80
Espagne	I E S 'Carlos III' de Toledo	2000-2007	Étatique	41-80
Espagne	I E S 'Lucas Mallada'	2000-2007	Étatique	1-20
Espagne	I E S 'Miguel de Cervantes Saavedra'	2000-2007	Étatique	21-40
Espagne	I E S Alfonso X 'el Sabio'	2000-2007	Étatique	21-40
Espagne	I E S Cardenal López de Mendoza	1971-1989	Étatique	41-80
Espagne	I E S Castilla	2000-2007	Étatique	1-20
Espagne	I E S Jaume Vicens Vives	1990-1999	Étatique	1-20
Espagne	I E S Juan de la Cierva y Codorníu	2000-2007	Étatique	41-80
Espagne	I E S Maestro Matías Bravo	2000-2007	Étatique	21-40
Espagne	I E S Martínez Montañés	1971-1989	Étatique	41-80
Espagne	I E S Mateo Sagasta	1971-1989	Étatique	41-80
Espagne	I E S Ramiro de Maeztu	1971-1989	Étatique	≥81
Espagne	I E S Real Instituto de Jovellanos	1990-1999	Étatique	41-80
Espagne	I E S Rosalía de Castro	1971-1989	Étatique	21-40
Espagne	I E S Santa Clara	2000-2007	Étatique	41-80
Espagne	I E S Usandizaga-Peñaflorida-Amara	1971-1989	Étatique	21-40
Espagne	IES 'Marqués de Santillana'	2000-2007	Étatique	1-20
Espagne	International College Spain,S A	1971-1989	Privé	41-80
Espagne	International School at Sotogrande	2000-2007	Privé	41-80
Espagne	Les Alzines	2000-2007	Privé	1-20
Espagne	Newton College	2000-2007	Privé	41-80
Espagne	The American School of Valencia	2000-2007	Privé	1-20
Estonie	ISE	2000-2007	Privé	1-20
États-Unis	A C Davis Senior High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	A C Flora High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Academy of Richmond County	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Aiken High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Albany High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Albert Einstein High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Allen D Nease High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Allen High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Amarillo High School/AISD	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Amelia High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Andrew P Hill High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Annandale High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Annapolis High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Apollo High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Arlington High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Armijo High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Arroyo Valley High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Aspen High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Atherton High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	Atlanta International School	1990-1999	Privé	41-80
États-Unis	Atlantic Community High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Atlee High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Auburn High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Aurora High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Austin High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Awty International School	1971-1989	Privé	41-80
États-Unis	Aynor High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Baccalaureate School for Global Education	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Baltimore City College	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Barry Goldwater High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Battery Creek High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Beaufort High School	1990-1999	Étatique	1-20
États-Unis	Beaverton High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Beddingfield High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Bellaire High School	1971-1989	Étatique	41-80

États-Unis	Ben L Smith High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Benjamin A Banneker Academic High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Benjamin Bosse High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Benjamin H Hardaway High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Bentonville High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Bergen County Academies	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Berkeley High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Bernards High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Bethesda-Chevy Chase High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Binghamton High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Biotechnology High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Bishop Amat Memorial High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Blair High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Blessed Theodore Guerin High School	2000-2007	Privé	≥81
États-Unis	Bloomfield High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Bogan Computer Technical High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Bonita Vista High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Booker T Washington High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Bountiful High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Boyd Anderson High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	British School of Boston	2000-2007	Privé	1-20
États-Unis	British School of Washington	2000-2007	Privé	1-20
États-Unis	Brockton High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Brooklyn Friends School	2000-2007	Privé	21-40
États-Unis	C Leon King High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Cactus Shadows High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Cajon High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Calhoun High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Camdenton High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Campbell High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Canandaigua Academy	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Canyon High School	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Cape Coral High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Capistrano Valley High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Capital High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Capuchino High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Cardinal Newman High School	2000-2007	Privé	21-40
États-Unis	Carlisle School	1990-1999	Privé	21-40
États-Unis	Carmel High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Carrollton School of the Sacred Heart	2000-2007	Privé	41-80
États-Unis	Castle Park High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Cathedral High School	2000-2007	Privé	41-80
États-Unis	Catholic Memorial High School	2000-2007	Privé	≥81
États-Unis	Cedar Ridge High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Centaurus High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Centennial High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Central High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Central High School, Capitol Heights	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Central High School, Macon	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Central High School, Springfield	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Central High School, St Paul	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Central High School, Tuscaloosa	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Champlin Park High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Chandler High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	Charlotte Country Day School	1990-1999	Privé	41-80
États-Unis	Charter Oak High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Cherokee Trail High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Chesterton High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Cheyenne East High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Chief Sealth High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Choctawhatchee High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Christ Church Episcopal School	1990-1999	Privé	41-80
États-Unis	City Honors School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Clarke County High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Clarkstown High School North	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Clarkstown Senior High School South	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Classen School of Advanced Studies	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Clearfield High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Clearwater Central Catholic High School	2000-2007	Privé	1-20
États-Unis	Cleveland High School	2000-2007	Étatique	>81
États-Unis	Cocoa Beach Junior/Senior High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Coeur d'Alene High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Columbia River High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Columbus Alternative High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Commack High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Cookeville High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Coral Gables Senior High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Coral Reef High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Corning East High School	2000-2007	Étatique	41-80

États-Unis	Corning West High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Coronado High School	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Coronado High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Curie Metropolitan High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Curtis High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Cypress Creek High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Dalton High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Daphne High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	David Starr Jordan High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Decatur High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Deerfield Beach High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Deland High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Desert Mountain High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Detroit Country Day School	1971-1989	Privé	1-20
États-Unis	Diamond Bar High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Dobbs Ferry Middle/Dobbs Ferry High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Dos Pueblos High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Douglas County High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Douglas County High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Druid Hills High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Dwight D Eisenhower High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Earl Wooster High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	East Hartford High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	East Mecklenburg High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Eastridge High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Eastside High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Edmonds-Woodway High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	El Dorado High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	El Toro High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Eugene International High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Fairmont High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	Fairmont High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Fairmont Preparatory Academy	1990-1999	Privé	21-40
États-Unis	Fairport High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Fairview High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Firestone High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Fishers High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Flagler Palm Coast High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Flathead High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Foothill High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Foothill High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Forest Hill Community High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Fort Dorchester High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Fort Myers High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Franklin High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Franklin High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Fresno High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Fullerton Union High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Galileo Magnet High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Gar-Field Senior High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Garland High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Garner Senior High School East	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Gateway High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	George C Marshall High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	George Mason High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	George School	1971-1989	Privé	≥81
États-Unis	George Washington High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	George Washington High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	George Washington High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Glen A Wilson High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Granby High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Grand Rapids Senior High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Granite Bay High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Granite Hills High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Great Oak High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Greece Odyssey High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Greeley West High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Green Valley High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Greer High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Gresham High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Grimsley High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Guajome Park Academy	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Gulf High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Gulliver Preparatory School	1990-1999	Privé	41-80
États-Unis	H H Dow High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Hampton High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Hanover High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Harding High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Harding University High School	1990-1999	Étatique	≥81

États-Unis	Harriton High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Hartsville High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Henrico High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Henry Foss High School	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Heritage High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Hickory High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	High Point Central High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	High School of Commerce	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Highland High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Highland Park Senior High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Hillcrest High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Hillsboro Comprehensive High School	2000-2007	Étatique	>81
États-Unis	Hillsboro High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Hillsborough High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Hillside High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Hillwood High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Hilton Head High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Hilton High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Hinkley High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Hirschi Math - Science Magnet School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Hoboken High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Holmes High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	Hoover High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Hot Springs High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Hubbard High School	1990-1999	Étatique	1-20
États-Unis	Humble High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Hunt High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Hunter High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Hunter Huss High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Hunters Lane Comprehensive High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Hutchinson High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Hyde Park Academy	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Inglemoor High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Ingraham High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Interlake High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	International Academy	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	International Baccalaureate School at Bartow High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	International High School of F A I S	1971-1989	Privé	41-80
États-Unis	International School of Boston	2000-2007	Privé	1-20
États-Unis	International School of Indiana	2000-2007	Privé	21-40
États-Unis	International School of the Cascades	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Irmo High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Ironwood High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Iver C Ranum High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	J P McCaskey High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	James Bowie High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	James Island High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	James S Rickards High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	James W Robinson, Jr Secondary School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	JEB Stuart High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Jefferson County IB School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Jerome I Case High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	Jim Hill High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	John A Ferguson Senior High School	2000-2007	Étatique	>81
États-Unis	John Adams High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	John Ehret High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	John F Kennedy High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	John F Kennedy High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	John Wesley North High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Judson High School	1971-1989	Étatique	1-20
États-Unis	Kennebunk High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Kennewick High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Kent-Meridian High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Kenwood High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Killeen High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Kinston High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Klein Oak High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	L C Anderson High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	La Mirada High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	La Quinta High School	2000-2007	Étatique	>81
États-Unis	Laguna Hills High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Lake City High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Lakewood High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Lamar Academy	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Lancaster High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Land O Lakes High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Lansing Eastern High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Laurel High School	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Lawrence Central High School	2000-2007	Étatique	21-40

États-Unis	Lawrence D Bell High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Lawrence North High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Leander High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Lee-Davis High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Lee's Summit High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Lee's Summit North High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Lee's Summit West High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Lehigh Valley Academy Regional Charter School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Lexington High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Lincoln College Preparatory Academy	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Lincoln High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Lincoln High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Lincoln High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Lincoln Park Academy	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Lincoln Park High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Lindbergh High School	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Linden High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Littleton High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Loara High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Locust Valley High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Louisiana State University Laboratory School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Lovejoy High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Loveland High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Lower Richland High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Lubbock High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Luther Burbank High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Luther Burbank High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Lycée International de Los Angeles	1990-1999	Privé	1-20
États-Unis	Marietta High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Martin Luther King Jr HS	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Martinsville High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Massena Central High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	McKinleyville High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Meade Senior High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Meadowbrook High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Meadowdale High School	1990-1999	Étatique	1-20
États-Unis	Melbourne High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Mercyhurst Preparatory School	1971-1989	Privé	41-80
États-Unis	Metro Academic & Classical High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Michele Clark Academic Preparatory Magnet High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Mid-Pacific Institute	1971-1989	Privé	≥81
États-Unis	Midland High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Midlothian High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Milford Mill Academy High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Millard North High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Minnetonka High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Mira Loma High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Mirabeau B Lamar Senior High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Miramar High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Mission Bay High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Mission Viejo High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Modesto High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Montgomery High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Morgan County High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Morgan Park High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Mount Pleasant High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Mount Saint Mary Academy	2000-2007	Privé	≥81
États-Unis	Mount Vernon High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Mountain View High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Mt Rainier High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Murphy High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Myers Park High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Mystic Valley Regional Charter School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Natrona County High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Needham B Broughton High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Newark Academy	1990-1999	Privé	≥81
États-Unis	Newbury Park High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Newport High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Nicholas Senn High School	1990-1999	Étatique	1-20
États-Unis	Niwot High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Nogales High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Nogales High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Norcross High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	North Atlanta High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	North Augusta High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	North Broward Prep School	2000-2007	Privé	21-40
États-Unis	North Canyon High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	North Central High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	North Clayton High School	2000-2007	Étatique	21-40

États-Unis	North Hagerstown High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	North High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	North Hills Preparatory	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	North Kansas City High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	North Little Rock High School West Campus	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	North Mecklenburg High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	North Miami Senior High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Northcoast Preparatory and Performing Arts Academy	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Northeast High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Northport High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Northwest High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Northwestern High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Notre Dame de la Baie Academy	2000-2007	Privé	41-80
États-Unis	Notre Dame Preparatory School	2000-2007	Privé	1-20
États-Unis	Oakmont High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Ocean View High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Oconomowoc High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Odessa High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Old Mill High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Orangeburg-Wilkinson High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Oscar F Smith High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Our Lady of Good Counsel High School	1990-1999	Privé	41-80
États-Unis	Pahokee Middle Senior High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Palisade High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Palm Harbor University High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Palmer High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Palmyra-Macedon High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Parkdale High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Parkland High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Patrick Henry High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Patrick Henry Senior High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Paxon School for Advanced Studies	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Pensacola High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Philadelphia High School for Girls	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Pike High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Pine Bush High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Pinecrest High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Plano East Senior High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Pleasant Valley High School	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Port St Lucie High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Portage Central High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Portage Northern High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Poudre High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Princess Anne High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Princeton High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	Prosser Career Academy	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Prout School	1990-1999	Privé	41-80
États-Unis	Provo High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Pueblo East High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Quartz Hill High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Ralph L Fike High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Rampart High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Rancho Buena Vista High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Red Hook Central High School	2000-2007	Étatique	>81
États-Unis	Reidsville High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Richard Montgomery High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Richwoods High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Ridgeview High School Academy for Advanced Studies	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Riverdale High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Riverdale High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Riverstone International School	2000-2007	Privé	21-40
États-Unis	Riverview High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Riverwood International Charter School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Roald Amundsen High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Robbinsdale Cooper High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Robert E Fitch Senior High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Robert E Lee High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Rock Hill High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Rocky Mount High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Ronald Reagan High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Rowland High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Rufus King High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Rutherford High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Sacred Heart Academy	1990-1999	Privé	≥81
États-Unis	Salem High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Samuel Clemens High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	San Clemente High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	San Diego High School of International Studies	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	San Jose High Academy	1971-1989	Étatique	≥81

États-Unis	Santa Margarita Catholic High School	1990-1999	Privé	≥81
États-Unis	Santa Ynez Valley Union High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Schenectady High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Schenley High School Teacher Centre	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	Science Hill High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Scotts Valley High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Sebastian River High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Seminole High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Sequoia High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Shawnee Mission East High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Shawnee Mission Northwest HS	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Signature School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Skyline High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Skyline High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Smoky Hill High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Socastee High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Sol C Johnson High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Sonora High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	South Charleston High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	South Fork High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	South Forsyth High School	2000-2007	Étatique	>81
États-Unis	South Lakes High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	South Pointe High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	South Salem High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	South Side High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	South Side High School, Fort Wayne	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	South St Paul High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	South View High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Southeast High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Southridge High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Southside High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	Southwest High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Springbrook High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Springdale High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Springfield North High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Spruce Creek High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	St Andrew's School	2000-2007	Privé	41-80
États-Unis	St Dominic Academy	2000-2007	Privé	41-80
États-Unis	St Louis Park Senior High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	St Petersburg High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	St Scholastica Academy	1990-1999	Privé	1-20
États-Unis	St Timothy's School	2000-2007	Privé	21-40
États-Unis	Stanton College Preparatory School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Steinmetz Academic Centre	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Stonewall Jackson High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Sturgis Charter School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Suitland High School	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Summit High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Sumner Academy of Arts and Science	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Sumner High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Sumter High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Suncoast Community High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Sunny Hills High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Sunset High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Tates Creek High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Temple High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	The Boys' School of St Paul's Parish	2000-2007	Privé	41-80
États-Unis	The British School of Houston	2000-2007	Privé	1-20
États-Unis	The Dwight School	1971-1989	Privé	41-80
États-Unis	The Harrisburg Academy	2000-2007	Privé	1-20
États-Unis	Thomas Alva Edison High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Thomas J Corcoran High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Thomas Jefferson High School	1990-1999	Étatique	>81
États-Unis	Thomas Jefferson High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Thomas Kelly High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Thornton High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Tigard High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Trabuco Hills High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Tracy Joint Union High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Travelers Rest High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Tri-County International Academy	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Trinity College Preparatory High School	1990-1999	Privé	41-80
États-Unis	Trinity Episcopal School	1990-1999	Privé	41-80
États-Unis	Trinity High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Troy High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Tualatin High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Tucker High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	United Nations International School	1971-1989	Privé	≥81
États-Unis	United World College of the American West/Armand Hammer	1971-1989	Privé	≥81

États-Unis	University High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Upper Arlington High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Upper St Clair High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Urbana High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Valencia High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Valley High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Valparaiso High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Vanguard High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Verde Vallley School	2000-2007	Privé	21-40
États-Unis	Vestal Senior High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Victor Central High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Vincentian Academy-Duquesne University	1990-1999	Privé	≥81
États-Unis	Virginia High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Vista High School	1971-1989	Étatique	41-80
États-Unis	W G Enloe High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Waccamaw High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Walnut High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Walter Hines Page High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Warren G Harding High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Warren Harding High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Warwick High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Washington International School	1971-1989	Privé	41-80
États-Unis	Washington Irving High School	1990-1999	Étatique	1-20
États-Unis	Washington-Lee High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Watkins Mill High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Wausau East High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	West Anchorage High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	West Charlotte High School	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	West High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	West Morris Central High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	West Morris Mendham High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Westchester Academy for International Studies	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Westerville South High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Westwood High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Westwood High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Wichita High School East	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	Willamette High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	William Fleming High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	William Howard Taft High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	William J Palmer High School	1990-1999	Étatique	≥81
États-Unis	William W Bodine High School for International Affairs	2000-2007	Étatique	1-20
États-Unis	Willow Canyon High School	2000-2007	Étatique	41-80
États-Unis	Wilmer Amina Carter High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Wilmington Friends School	2000-2007	Privé	≥81
États-Unis	Wilson High School	1990-1999	Étatique	41-80
États-Unis	Wilson Magnet High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Winter Park High School	1971-1989	Étatique	≥81
États-Unis	Withrow International High School	1971-1989	Étatique	21-40
États-Unis	Woodburn High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	Woodland School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Woodmont High School	2000-2007	Étatique	21-40
États-Unis	Xaverian High School	1990-1999	Privé	≥81
États-Unis	Yonkers Middle/High School	2000-2007	Étatique	≥81
États-Unis	York High School	1990-1999	Étatique	21-40
États-Unis	Yosemite Union High School	1990-1999	Étatique	≥81
Éthiopie	German Embassy School Addis Ababa	2000-2007	Privé	1-20
Éthiopie	International Community School of Addis Ababa	1971-1989	Privé	41-80
Éthiopie	Sandford International School	1990-1999	Privé	21-40
Fidji	International School Nadi	2000-2007	Privé	1-20
Fidji	International School Suva	1990-1999	Privé	21-40
Finlande	Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu	1990-1999	Privé	21-40
Finlande	Imatran yhteislukio	2000-2007	Étatique	21-40
Finlande	International School of Helsinki	1990-1999	Privé	21-40
Finlande	Joensuun Lyseon Lukio	2000-2007	Étatique	1-20
Finlande	Jyväskylän Lyseon Lukio	2000-2007	Étatique	21-40
Finlande	Kuopion Lyseon lukio	1990-1999	Étatique	1-20
Finlande	Lyseonpuiston lukio	2000-2007	Étatique	1-20
Finlande	Mattlidens Gymnasium	1990-1999	Étatique	41-80
Finlande	Oulun Lyseon lukio	1990-1999	Étatique	41-80
Finlande	Ressun lukio	2000-2007	Étatique	21-40
Finlande	Tampereen Lyseon lukio	1990-1999	Étatique	21-40
Finlande	Tikkurilan Lukio	2000-2007	Étatique	41-80
Finlande	Turun normaalikoulu	1990-1999	Étatique	41-80
Finlande	Vasa övningsskola	1990-1999	Étatique	21-40
France	American School of Paris	1971-1989	Privé	≥81
France	EAB International - The Victor Hugo School	2000-2007	Privé	1-20
France	École Active Bilingue Jeannine Manuel (Lille)	1990-1999	Privé	41-80
France	École Active Bilingue Jeannine Manuel (Paris)	1971-1989	Privé	≥81
France	International Bilingual School of Provence	2000-2007	Privé	21-40

France	International School of Lyon	2000-2007	Privé	1-20
France	International School of Nice	1990-1999	Privé	41-80
France	International School of Paris	1971-1989	Privé	41-80
France	OMBROSA, Lycée Multilingue de Lyon	2000-2007	Privé	1-20
France	The International School of Toulouse	2000-2007	Privé	21-40
Ghana	Lincoln Community School	2000-2007	Privé	21-40
Ghana	SOS-Hermann Gmeiner International College	1990-1999	Privé	41-80
Ghana	Tema International School	2000-2007	Privé	41-80
Grèce	American Community Schools of Athens	1971-1989	Privé	41-80
Grèce	Anatolia College	1990-1999	Privé	41-80
Grèce	Campion School	2000-2007	Privé	21-40
Grèce	Costeas-Geitonas School	1990-1999	Privé	21-40
Grèce	Doukas School SA	2000-2007	Privé	21-40
Grèce	Geitonas School	1990-1999	Privé	41-80
Grèce	H A E F (Psychico College)	1990-1999	Privé	≥81
Grèce	I M Panayotopoulos School	1990-1999	Privé	1-20
Grèce	International School of Athens	2000-2007	Privé	1-20
Grèce	Moraitis School	1971-1989	Privé	≥81
Grèce	Nea Genia Ziridi	2000-2007	Privé	41-80
Grèce	Pinewood Schools of Thessaloniki	1990-1999	Privé	1-20
Grèce	St Catherine's British Embassy School	2000-2007	Privé	21-40
Guam	St John's School	1971-1989	Privé	41-80
Guatemala	Centro Escolar 'El Roble'	1990-1999	Privé	21-40
Guatemala	Centro Escolar Campoalegre	2000-2007	Privé	1-20
Guatemala	Centro Escolar Entrevalles	2000-2007	Privé	1-20
Guatemala	Centro Escolar Solalto	2000-2007	Privé	1-20
Honduras	The American School of Tegucigalpa	1990-1999	Privé	≥81
Hong Kong	Australian International School Hong Kong	2000-2007	Privé	1-20
Hong Kong	Canadian International School of Hong Kong	2000-2007	Privé	≥81
Hong Kong	Chinese International School	1990-1999	Privé	≥81
Hong Kong	French International School	1971-1989	Privé	21-40
Hong Kong	Island School	2000-2007	Privé	≥81
Hong Kong	Kiangsu-Chekiang College, International Section	2000-2007	Privé	1-20
Hong Kong	Li Po Chun United World College of Hong Kong	1990-1999	Privé	≥81
Hong Kong	Renaissance College	2000-2007	Privé	41-80
Hong Kong	Sha Tin College	2000-2007	Privé	≥81
Hong Kong	South Island School	2000-2007	Privé	>81
Hong Kong	Victoria Shanghai Academy	2000-2007	Privé	1-20
Hong Kong	West Island School	2000-2007	Privé	≥81
Hong Kong	Yew Chung International School - Hong Kong	2000-2007	Privé	41-80
Hongrie	American International School of Budapest	1990-1999	Privé	41-80
Hongrie	Karinthy Frigyes Gimnázium	1990-1999	Étatique	21-40
Hongrie	SEK Budapest International School	2000-2007	Privé	1-20
Hongrie	The British International School, Budapest	1990-1999	Privé	1-20
Ile de Man	King William's College	2000-2007	Privé	41-80
Ile Maurice	Le Bocage International School	1990-1999	Privé	≥81
Inde	American Embassy School	1971-1989	Privé	≥81
Inde	American International School-Chennai	2000-2007	Privé	1-20
Inde	American School of Bombay	1990-1999	Privé	21-40
Inde	B D Somani International School	2000-2007	Privé	≥81
Inde	Bangalore International School	2000-2007	Privé	1-20
Inde	Canadian International School	1990-1999	Privé	21-40
Inde	Chinmaya International Residential School	1990-1999	Privé	1-20
Inde	Dhirubhai Ambani International School	2000-2007	Privé	≥81
Inde	École Mondiale World School	2000-2007	Privé	41-80
Inde	Fazlani L'Académie Globale	2000-2007	Privé	1-20
Inde	GD Goenka World School	2000-2007	Privé	≥81
Inde	Good Shepherd International School	2000-2007	Privé	21-40
Inde	Indus International School	2000-2007	Privé	41-80
Inde	International School of Hyderabad	2000-2007	Privé	1-20
Inde	Jamnabai Narsee School	2000-2007	Privé	≥81
Inde	Kodaikanal International School	1971-1989	Privé	≥81
Inde	Mahatma Gandhi International School	2000-2007	Privé	21-40
Inde	Mahindra United World College of India	1990-1999	Privé	≥81
Inde	Mercedes-Benz International School	2000-2007	Privé	1-20
Inde	Navrachana International School	2000-2007	Privé	21-40
Inde	Oakridge International School	2000-2007	Privé	21-40
Inde	Pathways World School	2000-2007	Privé	41-80
Inde	Podar International School	2000-2007	Privé	41-80
Inde	Pranjali International School	2000-2007	Privé	1-20
Inde	SelaQui World School	2000-2007	Privé	1-20
Inde	Sharad Pawar International School, Pune	2000-2007	Privé	21-40
Inde	Singapore International School	2000-2007	Privé	21-40
Inde	Step by Step High School	2000-2007	Privé	1-20
Inde	Symbiosis International School	2000-2007	Privé	21-40
Inde	The Banyan Tree School	2000-2007	Privé	1-20
Inde	The British School	2000-2007	Privé	41-80
Inde	The Doon School	2000-2007	Privé	21-40
Inde	The International School of Bangalore	2000-2007	Privé	≥81

Inde	The Shri Ram School	2000-2007	Privé	1-20
Inde	Vishwashanti Gurukul	2000-2007	Privé	41-80
Indonésie	Bali International School	2000-2007	Privé	1-20
Indonésie	Bandung International School	2000-2007	Privé	1-20
Indonésie	Binus School Simprug	2000-2007	Privé	41-80
Indonésie	British International School, Jakarta	1990-1999	Privé	41-80
Indonésie	Cita Hati Christian High School	2000-2007	Privé	1-20
Indonésie	Gandhi Memorial International School	1990-1999	Privé	41-80
Indonésie	Global Jaya International School	2000-2007	Privé	41-80
Indonésie	Jakarta International School	1971-1989	Privé	≥81
Indonésie	Sekolah Bina Tunas Bangsa, Pluit Campus	2000-2007	Privé	1-20
Indonésie	Sekolah Ciputra, Surabaya	2000-2007	Privé	21-40
Indonésie	Sekolah Pelita Harapan	1990-1999	Privé	≥81
Indonésie	Sekolah Pelita Harapan Lippo Cikarang	2000-2007	Privé	21-40
Indonésie	Sekolah Pelita Harapan-Sentul	1990-1999	Privé	1-20
Indonésie	Sekolah Tiara Bangsa (STB)	2000-2007	Privé	1-20
Indonésie	Stella Maris School	2000-2007	Privé	1-20
Iran	Tehran International School	1990-1999	Étatique	21-40
Irlande	St Andrew's College	1971-1989	Privé	41-80
Islande	Menntaskólinn vid Hamrahlid	1990-1999	Étatique	21-40
Israël	Anglican International School	1990-1999	Privé	1-20
Italie	American Overseas School of Rome	1971-1989	Privé	21-40
Italie	American School of Milan	1971-1989	Privé	41-80
Italie	Deledda International School	2000-2007	Étatique	21-40
Italie	International School of Milan	1971-1989	Privé	41-80
Italie	Marymount International School	1971-1989	Privé	41-80
Italie	St George's British International School	1990-1999	Privé	41-80
Italie	St Stephen's School	1971-1989	Privé	41-80
Italie	The English International School of Padua	2000-2007	Privé	21-40
Italie	The International School in Genoa	2000-2007	Privé	1-20
Italie	The International School of Florence	1971-1989	Privé	21-40
Italie	The International School of Turin	1990-1999	Privé	1-20
Italie	United World College of the Adriatic/O N L U S	1971-1989	Privé	≥81
Japon	Canadian Academy	1971-1989	Privé	41-80
Japon	Hiroshima International School	2000-2007	Privé	1-20
Japon	K International School Tokyo	2000-2007	Privé	1-20
Japon	Katoh Gakuen Gyoshu Junior and Senior High School	2000-2007	Privé	1-20
Japon	Osaka International School	1990-1999	Privé	41-80
Japon	Seisen International School	1971-1989	Privé	21-40
Japon	St Mary's International School	1971-1989	Privé	≥81
Japon	St Maur International School	1971-1989	Privé	21-40
Japon	Yokohama International School	1971-1989	Privé	41-80
Jordanie	Amman Academy	2000-2007	Privé	1-20
Jordanie	Amman Baccalaureate School	1971-1989	Privé	≥81
Jordanie	Amman National School	2000-2007	Privé	1-20
Jordanie	Cambridge High School	2000-2007	Privé	21-40
Jordanie	Mashrek International School	2000-2007	Privé	21-40
Jordanie	Modern Montessori School	1990-1999	Privé	≥81
Jordanie	The Ahliyyah School for Girls	2000-2007	Privé	41-80
Kazakhstan	Miras International School Almaty	2000-2007	Privé	1-20
Kenya	Aga Khan Academy	1990-1999	Privé	41-80
Kenya	Aga Khan Academy, Mombasa	2000-2007	Privé	21-40
Kenya	Braeburn College	2000-2007	Privé	1-20
Kenya	International School of Kenya	1971-1989	Privé	>81
Kenya	St Mary's School	1971-1989	Privé	41-80
Koweït	American International School, Kuwait	1990-1999	Privé	41-80
Lesotho	Machabeng College, International School of Lesotho	1971-1989	Privé	≥81
Lettonie	International School of Latvia	2000-2007	Privé	1-20
Lettonie	Riga State Gymnasium No 1	1990-1999	Étatique	41-80
Liban	American Community School at Beirut	1990-1999	Privé	41-80
Liban	German School Beirut	2000-2007	Privé	1-20
Liban	International College, Ras Beirut	2000-2007	Privé	21-40
Liban	Sagesse High School	1990-1999	Privé	21-40
Lituanie	Siauliai Didzdvaris gymnasium	2000-2007	Étatique	21-40
Lituanie	Vilnius Lyceum	1990-1999	Étatique	21-40
Luxembourg	Frāi-Offentlech Waldorfschoul Lëtzebuerg	2000-2007	Privé	1-20
Luxembourg	International School of Luxembourg	1990-1999	Privé	41-80
Macédonie	Josip Broz Tito - High School	1990-1999	Étatique	1-20
Macédonie	NOVA International Schools	2000-2007	Privé	1-20
Malaisie	International School of Kuala Lumpur	1971-1989	Privé	>81
Malaisie	KDU Smart School Sdn Bhd	2000-2007	Privé	41-80
Malaisie	MARA College Banting	1990-1999	Étatique	≥81
Malaisie	Mara College Seremban	2000-2007	Étatique	41-80
Malaisie	Mont'Kiara International School	2000-2007	Privé	41-80
Malaisie	The International School of Penang (Uplands)	2000-2007	Privé	41-80
Malawi	Bishop Mackenzie International Secondary School	1990-1999	Privé	21-40
Malte	Verdala International School	1990-1999	Privé	21-40
Maroc	Casablanca American School	1971-1989	Privé	21-40
Maroc	Ecoles Al Madina	2000-2007	Privé	1-20

Maroc	Rabat American School	1990-1999	Privé	21-40
Mexique	Tecnológico de Monterrey - Campus Cumbres	2000-2007	Privé	≥81
Mexique	'ITESM' (Campus Ciudad de México)	1990-1999	Privé	21-40
Mexique	Bachillerato Alexander Bain, S C	1990-1999	Privé	≥81
Mexique	Centro de Enseñanza Media de la Universidad Autónoma	1990-1999	Étatique	1-20
Mexique	Centro de Enseñanza Técnica y Superior	1990-1999	Privé	21-40
Mexique	Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe	2000-2007	Étatique	41-80
Mexique	Colegio Álamos	2000-2007	Privé	41-80
Mexique	Colegio Alemán de Guadalajara	2000-2007	Privé	21-40
Mexique	Colegio Arjí	1971-1989	Privé	41-80
Mexique	Colegio Ciudad de México	1990-1999	Privé	≥81
Mexique	Colegio Hebreo Maguen David A C	2000-2007	Privé	≥81
Mexique	Colegio Internacional Tlalpan	2000-2007	Privé	41-80
Mexique	Colegio Springfield,S C	2000-2007	Privé	1-20
Mexique	Colegio Vista Hermosa	1990-1999	Privé	≥81
Mexique	Colegio Williams	2000-2007	Privé	21-40
Mexique	El Colegio Británico (Edron Academy)	1990-1999	Privé	21-40
Mexique	Escuela Bancaria y Comercial, S C	1971-1989	Privé	21-40
Mexique	Escuela John F Kennedy	1990-1999	Privé	≥81
Mexique	Escuela Preparatoria Federal 'Lázaro Cárdenas'	1971-1989	Étatique	41-80
Mexique	ETON, S C	1990-1999	Privé	21-40
Mexique	Fundación Colegio Americano de Puebla	1990-1999	Privé	41-80
Mexique	Greengates School	1971-1989	Privé	41-80
Mexique	Instituto D'Amicis, A C	2000-2007	Privé	1-20
Mexique	Instituto Educativo Olinca	1971-1989	Privé	≥81
Mexique	Instituto Jefferson de Morelia	2000-2007	Privé	41-80
Mexique	Instituto Tecnologico y De Estudios Superiores De Monterrey	2000-2007	Privé	21-40
Mexique	ITESM (Campus Eugenio Garza Sada)	1990-1999	Privé	41-80
Mexique	La Escuela de Lancaster A C	2000-2007	Privé	41-80
Mexique	Liceo de Monterrey	2000-2007	Privé	41-80
Mexique	Liceo de Monterrey - Centro Educativo	2000-2007	Privé	1-20
Mexique	Liceo Federico Froebel de Oaxaca S C	2000-2007	Privé	1-20
Mexique	Peterson Lomas Preparatoria S C	2000-2007	Privé	21-40
Mexique	Tecnológico de Monterrey - Campus Estado de México	2000-2007	Privé	21-40
Mexique	Tecnológico de Monterrey - Campus Eugenio Garza Lagüera	2000-2007	Privé	41-80
Mexique	Tecnológico de Monterrey - Campus Metepec	2000-2007	Privé	1-20
Mexique	Tecnológico de Monterrey - Campus Querétaro	2000-2007	Privé	1-20
Mexique	Tecnológico de Monterrey - Campus Santa Catarina	2000-2007	Privé	≥81
Mexique	Tecnológico de Monterrey - Campus Santa Fe	2000-2007	Privé	1-20
Mexique	Tecnológico de Monterrey - Campus Valle Alto	2000-2007	Privé	21-40
Mexique	The American School Foundation, A C	2000-2007	Privé	≥81
Mexique	Universidad de Monterrey	2000-2007	Privé	21-40
Mexique	Universidad de Monterrey Unidad Valle Alto	2000-2007	Privé	1-20
Monaco	International School of Monaco	2000-2007	Privé	21-40
Mongolie	International School of Ulaanbaatar	2000-2007	Privé	1-20
Mozambique	American International School of Mozambique	2000-2007	Privé	21-40
Namibie	Windhoek International School	2000-2007	Privé	1-20
Nicaragua	Colegio Alemán Nicaragüense	2000-2007	Privé	1-20
Nicaragua	Notre Dame School	1990-1999	Privé	1-20
Nigéria	D-Ivy College	2000-2007	Privé	1-20
Norvège	Arendal videregående skole	2000-2007	Étatique	1-20
Norvège	Ås videregående skole	1990-1999	Étatique	21-40
Norvège	Berg Videregående skole	1971-1989	Étatique	≥81
Norvège	Bergen Katedralskole	1971-1989	Étatique	41-80
Norvège	Finnfjordbotn Vidaregåande skole	2000-2007	Étatique	1-20
Norvège	Gjøvik videregående skole	2000-2007	Étatique	1-20
Norvège	International School of Stavanger	1990-1999	Privé	41-80
Norvège	Kongsberg videregående skole	2000-2007	Étatique	1-20
Norvège	Lillestrom videregående skole	1990-1999	Étatique	21-40
Norvège	Nesbru videregående skole	1990-1999	Étatique	21-40
Norvège	Oslo International School	1971-1989	Privé	21-40
Norvège	Sandefjord videregående skole	1990-1999	Étatique	21-40
Norvège	Skagerak International School	1990-1999	Privé	41-80
Norvège	St Olav videregående skole	1971-1989	Étatique	41-80
Norvège	Trondheim Katedralskole	1971-1989	Étatique	21-40
Norvège	United World College/Red Cross Nordic	1990-1999	Privé	≥81
Norvège	Vardafjell videregående skole	2000-2007	Étatique	21-40
Nouvelle-Zélande	Auckland International College	2000-2007	Privé	≥81
Nouvelle-Zélande	John McGlashan College	1990-1999	Privé	1-20
Nouvelle-Zélande	Kristin School	1971-1989	Privé	≥81
Nouvelle-Zélande	Nga Tawa Diocesan School	1990-1999	Privé	1-20
Nouvelle-Zélande	St Margaret's College	2000-2007	Privé	21-40
Oman	ABA	1971-1989	Privé	41-80
Oman	The Sultan's School	2000-2007	Privé	41-80

Ouganda	Aga Khan High School, Kampala	2000-2007	Privé	21-40
Ouganda	International School of Uganda	1990-1999	Privé	41-80
Ouzbékistan	Tashkent International School	2000-2007	Privé	1-20
Pakistan	The International School	2000-2007	Privé	1-20
Palestine	Friends Boys School	1990-1999	Privé	41-80
Panama	International School of Panama	1971-1989	Privé	41-80
Papouasie - Nouvelle-Guinée	Port Moresby International School	1971-1989	Privé	1-20
Paraguay	St Anne's School	1990-1999	Privé	21-40
Pays-Bas	American International School of Rotterdam	1990-1999	Privé	1-20
Pays-Bas	American School of the Hague	1990-1999	Privé	≥81
Pays-Bas	Amsterdam International Community School	2000-2007	Étatique	1-20
Pays-Bas	Arnhem International School	1971-1989	Étatique	≥81
Pays-Bas	International School Eerde	1971-1989	Privé	1-20
Pays-Bas	International School Hilversum Alberdingk Thijm	1971-1989	Étatique	≥81
Pays-Bas	International School of Amsterdam	1971-1989	Privé	41-80
Pays-Bas	International School of The Hague	1971-1989	Étatique	≥81
Pays-Bas	International School The Rijnlands Lyceum Oegstgeest	1971-1989	Étatique	≥81
Pays-Bas	International Secondary School Eindhoven	1971-1989	Étatique	41-80
Pays-Bas	Maartenscollege	1971-1989	Privé	21-40
Pays-Bas	Rotterdam International Secondary School	1990-1999	Étatique	≥81
Pays-Bas	United World College Maastricht	1971-1989	Étatique	21-40
Pérou	Asociacion Educacional Williamson Newton College	1971-1989	Privé	21-40
Pérou	Casuarinas College	1990-1999	Privé	1-20
Pérou	CEP Altair SAC	2000-2007	Privé	1-20
Pérou	CEP Mixto Reina del Mundo	2000-2007	Privé	1-20
Pérou	Colegio Franklin Delano Roosevelt	1990-1999	Privé	41-80
Pérou	Colegio Magister	1990-1999	Privé	1-20
Pérou	Colegio Peruano Británico	1990-1999	Privé	41-80
Pérou	Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln	2000-2007	Privé	21-40
Pérou	Colegio Pestalozzi (Colegio Suizo del Peru)	1990-1999	Privé	21-40
Pérou	Colegio Sagrados Corazones 'RÉcoleta'	1990-1999	Privé	1-20
Pérou	Davy College	2000-2007	Privé	1-20
Pérou	Hiram Bingham School	1990-1999	Privé	41-80
Pérou	Liceo Naval 'Almirante Guise'	1990-1999	Étatique	41-80
Pérou	Markham College	1990-1999	Privé	41-80
Pérou	San Silvestre School Asociacion Civil	1990-1999	Privé	21-40
Philippines	Brent International School - Baguio	1971-1989	Privé	1-20
Philippines	Brent School – Manila	1971-1989	Privé	≥81
Philippines	Cebu International School	1990-1999	Privé	21-40
Philippines	Eurocampus - (European International School) Manila	2000-2007	Privé	1-20
Philippines	International School Manila	1971-1989	Privé	≥81
Philippines	Southville International School & Colleges	2000-2007	Privé	1-20
Philippines	The British School - Manila	2000-2007	Privé	21-40
Pologne	33 Liceum im M Kopernika	1990-1999	Étatique	41-80
Pologne	American School of Warsaw	1990-1999	Privé	≥81
Pologne	British International School of Cracow	2000-2007	Privé	1-20
Pologne	High School No III in Gdansk	2000-2007	Étatique	41-80
Pologne	I Liceum Ogólnoksztalcace im St Staszica w Lublinie	2000-2007	Étatique	21-40
Pologne	I Prywatne Liceum Ogolnoksztalcace	1990-1999	Privé	21-40
Pologne	I SLO Ingmar Bergman	2000-2007	Étatique	41-80
Pologne	II L O im Gen Zamoyskiej i H Modrzejewskiej	2000-2007	Étatique	21-40
Pologne	II Liceum Ogólnoksztalcace im Stefana Batorego	2000-2007	Étatique	21-40
Pologne	III Liceum Ogolnoksztalcace, Gdynia	1990-1999	Étatique	41-80
Pologne	International American School	2000-2007	Privé	1-20
Pologne	IV Liceum Ogolnoksztalcace im Emilii Sczanieckiej	2000-2007	Étatique	21-40
Pologne	Kolegium Europejskie	2000-2007	Privé	21-40
Pologne	Liceum Ogólnoksztalcace 'EKOLA'	2000-2007	Étatique	1-20
Pologne	Liceum Ogólnoksztalcace Nr V in Wroclaw	1990-1999	Étatique	21-40
Pologne	LIV Prywatne Liceum Ogólnoksztalcące Sióstr Nazaretanek	2000-2007	Privé	1-20
Pologne	Meridian International School	2000-2007	Privé	1-20
Pologne	Paderewski Private Grammar School	1990-1999	Privé	21-40
Pologne	Prywatne Liceum Ogólnoksztalcące im Melchiora Wańkowicza	2000-2007	Privé	1-20
Pologne	Prywatne Liceum Ogólnoksztalcące nr 32	2000-2007	Privé	21-40
Pologne	Szczecin International School	2000-2007	Privé	1-20
Pologne	Szkola Europejska Gimnazjum / Liceum	2000-2007	Privé	1-20
Pologne	The British School, Warsaw	2000-2007	Privé	21-40
Pologne	Zespol Szkol Numer 4 - IX Liceum Ogólnoksztalcace	2000-2007	Étatique	21-40
Pologne	Zespól Szkól Ogólnoksztalcacych im Pawla z Tarsu	2000-2007	Privé	1-20
Portugal	Carlucci American International School of Lisbon	1990-1999	Privé	21-40
Portugal	Colégio Planalto	1990-1999	Privé	21-40
Portugal	Oporto British School	1990-1999	Privé	21-40
Portugal	Saint Dominic's International School	1990-1999	Privé	41-80
Portugal	St Julian's School	1971-1989	Privé	41-80
Qatar	Al Bayan Educational Complex for Girls	2000-2007	Privé	1-20
Qatar	Al Jazeera Academy	2000-2007	Privé	1-20
Qatar	Qatar Academy	2000-2007	Privé	41-80
Qatar	The Gulf English School	2000-2007	Privé	1-20

République dominicaine	Saint George School	1990-1999	Privé	21-40
République tchèque	English College in Prague	1990-1999	Privé	41-80
République tchèque	International School of Prague	1990-1999	Privé	41-80
République tchèque	The English International School, Prague	2000-2007	Privé	1-20
République tchèque	The Prague British School	1990-1999	Privé	1-20
Roumanie	American International School of Bucharest	1990-1999	Privé	41-80
Royaume-Uni	ACS Cobham International School	1971-1989	Privé	≥81
Royaume-Uni	ACS Egham International School	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	ACS Hillingdon International School	1971-1989	Privé	41-80
Royaume-Uni	Alton College	2000-2007	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Anglo-European School	1971-1989	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Ardingly College	2000-2007	Privé	41-80
Royaume-Uni	Barton Court Grammar School	2000-2007	Étatique	≥81
Royaume-Uni	Beaumont School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Bedford High School	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Bedford School	2000-2007	Privé	41-80
Royaume-Uni	Bexhill College	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Bexley Grammar School	2000-2007	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Brentwood School	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Broadgreen International School	1990-1999	Étatique	21-40
Royaume-Uni	Brockenhurst College	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	CATS Canterbury	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Cirencester College	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	City of Stoke on Trent Sixth Form College	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	City Technology College, Kingshurst	1990-1999	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Cowley Language College	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Dartford Grammar School	1990-1999	Étatique	≥81
Royaume-Uni	Ellesmere College	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Exeter College	1990-1999	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Felsted School	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Fettes College	2000-2007	Privé	41-80
Royaume-Uni	Finham Park School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	George Dixon International School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Gresham's School	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Haileybury	1990-1999	Privé	41-80
Royaume-Uni	Harrogate Grammar School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Hastings College of Arts & Technology	1990-1999	Étatique	21-40
Royaume-Uni	Henley College	1990-1999	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Highlands School	2000-2007	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Hockerill Anglo-European College	1990-1999	Étatique	≥81
Royaume-Uni	Impington Village College	1990-1999	Étatique	≥81
Royaume-Uni	International School of Aberdeen	1990-1999	Privé	21-40
Royaume-Uni	International School of London	1971-1989	Privé	21-40
Royaume-Uni	King Edward's School Witley	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	King's College School, Wimbledon	2000-2007	Privé	≥81
Royaume-Uni	Kings College for the Arts & Technology	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	Kings International College for Business and the Arts	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Lancaster and Morecambe College	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Llandrillo College	1990-1999	Étatique	21-40
Royaume-Uni	Luton Sixth Form College	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	Maidstone Grammar School	1990-1999	Étatique	≥81
Royaume-Uni	Malvern College	1990-1999	Privé	≥81
Royaume-Uni	Marymount International School	1971-1989	Privé	41-80
Royaume-Uni	North London Collegiate School	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Oakham School	2000-2007	Privé	41-80
Royaume-Uni	Richmond Upon Thames College	2000-2007	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Rossall School	1990-1999	Privé	41-80
Royaume-Uni	Rydal Penrhos	2000-2007	Privé	41-80
Royaume-Uni	Sandringham School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Scarborough College	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Sevenoaks School	1971-1989	Privé	≥81
Royaume-Uni	Sherborne School	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Sherborne School for Girls	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Sidcot School	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Slough Grammar School	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	South Wolds Community School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Southbank International School - Westminster campus	1971-1989	Privé	41-80
Royaume-Uni	St Dunstan's College	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	St Clare's, Oxford	1971-1989	Privé	≥81
Royaume-Uni	St Helens School	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	St John's School and Community College	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	St Leonards School	2000-2007	Privé	41-80
Royaume-Uni	Stanborough School	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Swansea College	1990-1999	Étatique	1-20

Royaume-Uni	TASIS The American School in England	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Taunton School	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Taunton's College, Southampton	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	The Bolitho School, Penzance	1990-1999	Privé	21-40
Royaume-Uni	The Godolphin and Latymer School	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	The Leigh Technology Academy	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	The North London International School	1990-1999	Privé	21-40
Royaume-Uni	The Norton Knatchbull School	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	The Ridings' Federation Winterbourne International Academy	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	The Rochester Grammar School	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	The Sixth Form College, Colchester	2000-2007	Étatique	≥81
Royaume-Uni	The Sixth Form College, Solihull	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	Thomas Deacon Academy	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Thomas Hardye School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Tonbridge Grammar School	2000-2007	Étatique	21-40
Royaume-Uni	Truro College	1990-1999	Étatique	41-80
Royaume-Uni	Tyne Metropolitan College	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	United World College of the Atlantic	1971-1989	Privé	≥81
Royaume-Uni	Verulam School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Warminster School	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Warwickshire College	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Wellington College	2000-2007	Privé	1-20
Royaume-Uni	Whitchurch High School	2000-2007	Étatique	1-20
Royaume-Uni	Whitgift School	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Windermere St Anne's school	2000-2007	Privé	41-80
Royaume-Uni	Worth School	2000-2007	Privé	21-40
Royaume-Uni	Wyggeston & Queen Elizabeth I College	2000-2007	Étatique	21-40
Russie	'XXI Century Integration' International Secondary School	2000-2007	Privé	1-20
Russie	Anglo-American School of Moscow	1990-1999	Privé	41-80
Russie	European Gymnasium	2000-2007	Privé	1-20
Russie	Krasnoyarsk Gimnazia "Univers" #1	2000-2007	Étatique	1-20
Russie	Medical Technical Lyceum	2000-2007	Étatique	1-20
Russie	Moscow Economic School	1990-1999	Privé	1-20
Russie	Moscow School 45	1990-1999	Étatique	1-20
Russie	The British International School, Moscow	2000-2007	Privé	1-20
Russie	Vladivostok Boarding School for Gifted Children	2000-2007	Étatique	1-20
Rwanda	Green Hills Academy	2000-2007	Privé	21-40
Sénégal	West African College of the Atlantic	2000-2007	Privé	21-40
Serbie	Crnjanski High School	2000-2007	Privé	1-20
Serbie	Gimnazija Ruđer Bošković	2000-2007	Privé	1-20
Serbie	International School of Belgrade	2000-2007	Privé	21-40
Singapour	ACS (International), Singapore	2000-2007	Privé	≥81
Singapour	Anglo-Chinese School (Independent)	2000-2007	Privé	≥81
Singapour	Canadian International School	2000-2007	Privé	1-20
Singapour	Chatsworth International School,Singapore	2000-2007	Privé	1-20
Singapour	Chinese International School	2000-2007	Privé	21-40
Singapour	German European School, Singapore	2000-2007	Privé	1-20
Singapour	Global Indian International School	2000-2007	Privé	1-20
Singapour	International School of Singapore	2000-2007	Privé	41-80
Singapour	Overseas Family School	1990-1999	Privé	≥81
Singapour	St Joseph's Institution International	2000-2007	Privé	1-20
Singapour	United World College of S E Asia/Singapore	1971-1989	Privé	≥81
Slovaquie	British International School Bratislava	2000-2007	Privé	1-20
Slovaquie	QSI International School of Bratislava	2000-2007	Privé	21-40
Slovaquie	Spojená škola Novohradská	1990-1999	Étatique	41-80
Slovénie	Druga Gimnazija Maribor	1990-1999	Étatique	21-40
Slovénie	Gimnazija Bezigrad	1990-1999	Étatique	21-40
Soudan	Khartoum International Community School	2000-2007	Privé	1-20
Sri Lanka	The British School in Colombo	2000-2007	Privé	21-40
Sri Lanka	The Overseas School of Colombo (OSC)	1971-1989	Privé	21-40
Suède	Aranäsgymnasiet	2000-2007	Étatique	21-40
Suède	Åva Gymnasium	2000-2007	Étatique	41-80
Suède	Björknäsgymnasiet	2000-2007	Étatique	1-20
Suède	Ehrensvärdska gymnasiet	1990-1999	Étatique	21-40
Suède	Filbornaskolan	1990-1999	Étatique	1-20
Suède	Grennaskolan Riksinternat	1990-1999	Étatique	1-20
Suède	Hvitfeldtska Gymnasiet	1971-1989	Étatique	≥81
Suède	IB School South	1990-1999	Étatique	41-80
Suède	ITgymnasiet i Skövde	2000-2007	Étatique	21-40
Suède	Katedralskolan in Linköping	2000-2007	Étatique	21-40
Suède	Katedralskolan in Lund	2000-2007	Étatique	41-80
Suède	Katedralskolan in Uppsala	2000-2007	Étatique	41-80
Suède	Kungsholmen's Gymnasium	1971-1989	Étatique	41-80
Suède	Malmö Borgarskola	1990-1999	Étatique	≥81
Suède	Naturvetargymnasiet	1990-1999	Étatique	21-40
Suède	Östra Gymnasieskolan	1990-1999	Étatique	21-40
Suède	Per Brahegymnasiet	1990-1999	Étatique	41-80
Suède	S t Eskils Gymnasium	1990-1999	Étatique	41-80
Suède	Sannarpsgymnasiet	2000-2007	Étatique	1-20

Suède	Sigtunaskolan Humanistiska Läroverket	1971-1989	Privé	41-80
Suède	Söderportgymnasiet	2000-2007	Étatique	21-40
Suède	Stockholm International School	2000-2007	Privé	21-40
Suède	Sven Eriksonsgymnasiet	2000-2007	Étatique	41-80
Suède	The International School of Helsingborg	2000-2007	Étatique	41-80
Suède	Tingvallagymnasiet	1990-1999	Étatique	41-80
Suède	Torsbergsgymnasiet	1990-1999	Étatique	41-80
Suède	Växjö Katedralskola	1990-1999	Étatique	41-80
Suède	Young Business Creatives	1990-1999	Étatique	21-40
Suisse	Collège Alpin Beau Soleil	2000-2007	Privé	21-40
Suisse	Collège du Léman International School	2000-2007	Privé	41-80
Suisse	École Nouvelle de La Suisse Romande - Chailly	1971-1989	Privé	21-40
Suisse	Haut-Lac, International Bilingual School	2000-2007	Privé	1-20
Suisse	Institut Le Rosey	2000-2007	Privé	41-80
Suisse	Institut Montana	1971-1989	Privé	21-40
Suisse	Inter-Community School Zürich	1990-1999	Privé	41-80
Suisse	International School of Berne	1990-1999	Privé	1-20
Suisse	International School of Geneva - Campus des Nations	2000-2007	Privé	41-80
Suisse	International School of Geneva - La Châtaigneraie	1971-1989	Privé	≥81
Suisse	International School of Geneva - La Grande Boissière	1971-1989	Privé	≥81
Suisse	International School of Lausanne	1990-1999	Privé	41-80
Suisse	International School of the Basel Region AG	1990-1999	Privé	≥81
Suisse	International School Rheintal	2000-2007	Privé	1-20
Suisse	Leysin American School	1990-1999	Privé	≥81
Suisse	Literargymnasium Rämibühl	2000-2007	Étatique	21-40
Suisse	Lyceum Alpinum Zuoz	1990-1999	Privé	21-40
Suisse	Mutuelle d'Etudes Secondaires	1971-1989	Privé	1-20
Suisse	Realgymnasium Rämibühl	2000-2007	Étatique	1-20
Suisse	SIS Swiss International School	2000-2007	Privé	21-40
Suisse	St George's School in Switzerland	2000-2007	Privé	21-40
Suisse	TASIS - The American School in Switzerland	1990-1999	Privé	41-80
Suisse	The Zurich International School	1990-1999	Privé	41-80
Swaziland	United World College of Southern Africa/Waterford Kamhlaba	1971-1989	Privé	≥81
Syrie	International School of Aleppo	1990-1999	Privé	1-20
Taïwan	Taipei American School	1971-1989	Privé	≥81
Taïwan	Taipei European School	2000-2007	Privé	41-80
Tanzanie	Aga Khan School, Dar-es-Salaam	2000-2007	Privé	21-40
Tanzanie	International School Moshi, Moshi Campus	1971-1989	Privé	21-40
Tanzanie	International School of Tanganyika Ltd	1971-1989	Privé	41-80
Thaïlande	Bangkok Patana School	1990-1999	Privé	≥81
Thaïlande	British International School, Phuket	1990-1999	Privé	21-40
Thaïlande	Garden International School	1990-1999	Privé	1-20
Thaïlande	International School Bangkok	1971-1989	Privé	≥81
Thaïlande	International School Eastern Seaboard	2000-2007	Privé	1-20
Thaïlande	New International School of Thailand	1990-1999	Privé	≥81
Thaïlande	Prem Tinsulanonda International School	2000-2007	Privé	41-80
Thaïlande	Ruamrudee International School	1990-1999	Privé	≥81
Thaïlande	The Regent's School	2000-2007	Privé	21-40
Togo	British School of Lomé	1990-1999	Privé	1-20
Togo	École Internationale Arc-en-Ciel	1990-1999	Privé	21-40
Tunisie	American Cooperative School of Tunis	2000-2007	Privé	21-40
Turquie	Aka Koleji (Aka Schools)	2000-2007	Privé	1-20
Turquie	American Collegiate Institute	2000-2007	Privé	1-20
Turquie	Bilkent University Preparatory School	1990-1999	Privé	21-40
Turquie	British International School	1990-1999	Privé	1-20
Turquie	Enka Schools	2000-2007	Privé	1-20
Turquie	Eyüboglu Schools	1990-1999	Privé	1-20
Turquie	Istanbul International Community School	1990-1999	Privé	1-20
Turquie	Koç School	1990-1999	Privé	≥81
Turquie	Kultur High School	2000-2007	Privé	1-20
Turquie	MEF Schools of Turkey	1990-1999	Privé	1-20
Turquie	Ozel Yüzyil Isil Okullari (Private Yuzyil Isil schools)	1990-1999	Privé	21-40
Turquie	Privatschule Der Deutschen Botschaft Ankara	2000-2007	Privé	1-20
Turquie	Tarsus American School	2000-2007	Privé	1-20
Turquie	TED Ankara College Foundation High School	1990-1999	Privé	≥81
Turquie	TED Bursa College	2000-2007	Privé	1-20
Turquie	Tev Inanc Turkes High School For Gifted Students	2000-2007	Privé	21-40
Turquie	YUCE Schools	2000-2007	Privé	1-20
Ukraine	Kyiv International School	2000-2007	Privé	1-20
Ukraine	The Pechersk School International	1990-1999	Privé	21-40
Uruguay	British Schools	1971-1989	Privé	≥81
Uruguay	Colegio Stella Maris	2000-2007	Privé	41-80
Uruguay	Escuela Integral Hebreo Uruguaya	1990-1999	Privé	21-40
Uruguay	St Brendan's School	2000-2007	Privé	1-20
Uruguay	St Clare's College	2000-2007	Privé	1-20
Venezuela	Colegio Bellas Artes	2000-2007	Privé	21-40
Venezuela	Colegio Internacional de Caracas	1971-1989	Privé	21-40
Venezuela	Colegio Los Campitos	1990-1999	Privé	21-40
Venezuela	Escuela Bella Vista	2000-2007	Privé	1-20

Venezuela	Escuela Campo Alegre	1990-1999	Privé	41-80
Venezuela	Instituto De Educación Activa	1990-1999	Privé	1-20
Venezuela	Instituto Educacional Juan XXIII	1990-1999	Privé	21-40
Venezuela	Liceo Los Robles	1990-1999	Privé	21-40
Venezuela	Unidad Educativa Academia Washington	2000-2007	Privé	1-20
Vietnam	Hanoi International School	1990-1999	Privé	1-20
Vietnam	International School, Ho Chi Minh City	1990-1999	Privé	41-80
Vietnam	The British International School, HCMC	2000-2007	Privé	21-40
Vietnam	United Nations International School - Hanoi	1990-1999	Privé	41-80
Zambie	American International School of Lusaka	2000-2007	Privé	1-20
Zambie	International School of Lusaka	1990-1999	Privé	41-80
Zimbabwe	Harare International School	2000-2007	Privé	41-80
Zimbabwe	St Johns College	2000-2007	Étatique	21-40

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

Archives

Archives des Nations unies (New York, États-Unis)

Series 0183. Box 0006, Files 01-07.
Series 0544. Box 0001, File 04.
Series 0369. Box 0039, File 10.

Archives de la Société des Nations (Genève, Suisse)

Fonds des Sections du Secrétariat (ARR Accessions of Retired Records). Personnel office, Politique administrative. Box S. 929.

Archives du Bureau international du travail (Genève, Suisse)

CAT 7-733. Thomas Cabinet Files. M. Zaharoff, École internationale, Genève, 1920-1927.
XI 10/2. Butler Cabinet files. Foundation of the International School in Geneva, including names and ages of children of members of Office staff, 1924-1929.
ADM 54-8. Implementation of the decisions of the staff Welfare Committee Schools. General (1950-1960).
ADM 54-8-1.UN Education facilities for children of International Servants, 1952-1970.
NGO 274-59-1. International Schools Association, Association des écoles internationales. Student's United Nations of the Geneva International School.
P 9/6/1/2a). Allowance for children of members of local staff 1947.
P 9/6/1/2b). Allowance for children of members of semi-local staff.
P/9/6/1/1. 1937-1953, Children's Allowances and Education Grants, International Officials.
P 9/6/1. 1953-1955.
P 9/6/1. 1933.
P. 1720.

Archives du Département de l'instruction publique, (Genève, Suisse)

1985 va 5, 1927. Généralités et Varia 1, carton 5.3.191. Écoles privées.
1985 va 5, 1933. Généralités 1, carton 5.3.302. Généralités IV.

1985 va 5, 1934. Organisation générale 4, carton 5.3.331.
1985 va 5, 1947. Organisation générale 3, carton 5.3.536.
1985 va 5. Organisation générale XL, carton 5.3.578.
1998 va 31. École internationale (A-G), carton 31.46.
1999 va 22. École internationale, carton 22.105.

Archives [non classées] de l'École internationale des Nations unies (New York, États-Unis)

Red Files 20 and 30 A.
Red Files 2.

Archives de l'École internationale de Genève (Genève, Suisse)

Fonds Fondation de l'École internationale de Genève (FEIG), 1928-2009.
Fonds Victoria Stereva, 1907-2004. STE.B.1.3. Documents Arthur Sweetser.
Leach Papers [non classées].

Fonds Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (Genève, Suisse)

Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940).
Fonds Adolphe Ferrière. Boîte E.IV.9 : École internationale de Genève.
Fonds Adolphe Ferrière. Boîte E.IV.9 *bis* : École internationale de Genève.

Archives privées de Derrick Deane

Archives non classées concernant la fondation de l'Unis.

Archives privées de Susan Sweetser (Washington D.C., États-Unis)

Archives non classées concernant la fondation de l'Unis.

Library of Congress Archives (Washington D.C., États-Unis)

Arthur Sweetser Papers.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE SUR L'ÉDUCATION ET LA MONDIALISATION

Ouvrages

BALL S.J., *Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*, Londres, Routledge, 2007.

BÖRJESSON M., « The Global Space of International Students in 2010 », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 43, nº 8, 2017, p. 1256-1275.

DAVID-ISMAYIL M., L. DUGONJIC et R. LECLER, « Analyser les politiques de mondialisation », *in* SIMÉANT J. (dir.), *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*, Paris, CNRS Éditions, 2015.

DENORD F., M. PALME et B. RÉAU (dir.), *Researching Elites and Power: Theory, Methods, Analyses*, Lausanne, Springer Nature, 2020.

DROUX J. et R. HOFSTETTER (dir.), *Les savoirs dans le champ éducatif : circulations, transformations, implémentations. Pour une histoire sociale de la fabrique internationale des savoirs en éducation XIXe-XXe siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

DUGONJIC-RODWIN L., *Les IB schools, une internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*, thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales et université de Genève, Paris, 2014.

KHAN S. R., *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Princeton, Princeton University Press, 2010.

KOH A. et J. KENWAY (dir.), *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege*, New York, Routledge, coll. « Education in Global Context », 2016.

LAZUECH G., *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le Sens Social », 1999.

MAXWELL C. et P. AGGLETON (dir.), *Elite Education: International Perspectives*, Londres/New York, Routledge, 2016.

RESNIK J., *Production of Educational Knowledge in the Global Era*, Rotterdam, Sense Publishers, coll. « Transgressions », 2008.

SANDGREN P., *Globalising Eton: A Transnational History of Elite Boarding Schools Since 1799*, thèse de doctorat, université de Stockholm, 2017.

STEINER-KHAMSI G. et T.S. POPKEWITZ, *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York/Londres, Teachers College Press, 2004.

VAN ZANTEN A., S. J. BALL et B. DARCHY-KOECHLIN (dir.), *World Yearbook of Education 2015 : Elites, Privilege and Excellence : The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, New York/Londres, Taylor and Francis, 2015.

WAGNER A.-C., *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

WALTON W., *Internationalism, National Identities, and Study Abroad. France and the United States, 1890-1970*, Stanford, Stanford University Press, 2009.

Articles

BALL S. J. et D. P. NIKITA, « The Global Middle Class and School Choice: a Cosmopolitan Sociology », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 17, nº S3, 2014, p. 81-93.

BERTRON C., « Des enfants des élites post-soviétiques dans les pensions suisses », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 225, nº 5, 2018, p. 14-27.

COURTOIS A., « From "Academic Concern" to Work Readiness: Student Mobility, Employability and the Devaluation of Academic Capital on the Year Abroad », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 40, nº 2, 2019, p. 190-206.

DELVAL A.-S. et F. BÜHLMANN, « Strategies of social (re)production within international higher education: the case of Swiss hospitality management schools », *Higher Education*, vol. 79, 2020, p. 477-495.

DUGONJIC-RODWIN L., « Field Theory and Education: A Case Study of the International Baccalaureate », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 30, nº 3, 2021, p. 325-348.

HOFSTETTER, R., « Building an "International Code for Public Education": Behind the Scenes at the International Bureau of Education (1925-1946) », *Prospects*, vol. 45, nº 1, 2015, p. 31-48.

IGARASHI H. et H. SAITO, « Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification », *Cultural Sociology*, vol. 8, nº 3, 2014, p. 222-239.

Karady V., « La république des lettres des temps modernes. L'internationalisation des marchés universitaires occidentaux avant la Grande Guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 121, 1998, p. 92-103.

Mangez E. et M. Hilgers, « The Field of Knowledge and the Policy Field in Education: PISA and the Production of Knowledge for Policy », *European Educational Research Journal*, vol. 11, nº 2, 2012, p. 189-205.

Maxwell C. et P. Aggleton, « Creating Cosmopolitan Subjects: The Role of Families and Private Schools in England », *Sociology*, vol. 50, nº 4, 2016, p. 780-795.

Resnik J., « L'ère de l'évaluation aux États-Unis et l'intégration du baccalauréat international comme dispositif pour améliorer les lycées publics », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, nº 2, 2013, p. 77-94.

Rey J., M. Bolay et N. Y. Gez, « Precarious Privilege: Personal Debt, Lifestyle Aspirations and Mobility among International School Teachers », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 18, nº 4, 2020, p. 361-373.

Rönnberg L., « From National Policy-Making to Global Edu-Business: Swedish Edu-preneurs on the Move », *Journal of Education Policy*, vol. 32, nº 2, 2017, p. 234-249.

Steiner-Khamsi G. et L. Dugonjic-Rodwin, « Transnational Accreditation for Public Schools: IB, PISA and other Public–Private Partnerships », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 50, nº 5, 2018, p. 595-607.

Van Zanten A., « Le choix des autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, nº 5, 2009, p. 24-34.

Van Zanten A., « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, vol. 79, nº 3, 2010, p. 69-95.

Wagner A.-C., « Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 190, 2011, p. 49.

Weenink Don, « Cosmopolitanism as a Form of Capital Parents Preparing their Children for a Globalizing World », *Sociology*, nº 42, 2008, p. 1089-1106.

Windle J. et M. A. Nogueira, « The Role of Internationalisation in the Schooling of Brazilian Elites: Distinctions between Two Class Fractions », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 36, nº 1, 2015, p. 174-192.

INDEX DES NOMS

B

Bourdieu Pierre : 14, 34, 35, 43-47, 57-59, 74, 78, 79, 82, 84, 95, 109, 122, 131, 132, 195, 207, 220, 239, 255, 262
Bovet Pierre : 107, 113, 114

C

Capelle Jean : 172, 178, 187, 188, 192
Claparède Édouard : 107
Cramer Lucien : 105, 113, 114

D

Dupuy Paul : 17, 104-112, 118-124, 126, 128, 129, 148, 149, 157, 167
Durkheim Émile : 13, 26, 42, 58, 73, 106, 122

E

Elias Norbert : 58, 205, 209

F

Ferrière Adolphe : 19, 98, 99, 101, 103, 104, 106, 108, 111-114, 118, 120, 122-124, 130, 161

G

Goffman Erving : 79

H

Hatinguais Edmée : 172, 188, 189
Hartoch Else : 104, 113

L

Leach Robert J. : 38, 39, 41, 83, 89, 111, 156, 171, 173, 175, 278
Lénine Vladimir I. : 25, 132

M

Mantoux Paul : 105, 106, 111, 113
Mauss Marcel : 16, 120, 173
Maurette Marie-Thérèse : 38, 41, 104, 108, 109, 122, 124, 128, 137, 144, 145-153
Maurette Fernand : 104, 105, 108, 109, 113
Meyhoffer Paul : 103, 105, 107, 112-114, 128

P

Panchaud Georges : 172, 183-186
Peterson Alec : 39, 166, 172, 177, 178-186, 190-194, 196, 277

R

Rajchman Ludwig : 105, 107, 109
Rappard William E. : 105, 106
Rickover Hyman George : 183-186, 196
Rockefeller John D. : 107
Rockefeller Fondation : 99, 106, 110, 146

S

Simmel Georg : 46
Sweetser Arthur : 104-109, 113, 114, 137, 140-148, 150-153

W

Wilson Woodrow : 18, 19, 25, 28, 94, 112, 119, 132, 134-137, 156, 301
Weber Max : 51, 58, 75, 81, 132, 298

INDEX DES NOTIONS

A

Analyse géométrique de données : 28, 164, 199, 200, 206, 210, 211, 220, 223, 224, 260, 295, 314-318
Arbitraire : 38, 42, 44, 265

B

Bien symbolique : 14, 15, 36, 45, 224

C

Capital symbolique : 25, 45, 63, 64, 75, 107, 109, 111, 178, 182, 202, 203, 209, 211, 215, 224, 315
Collèges du monde uni : 162, 180, 181, 191, 258-259
Champ global : 53, 54, 221, 223, 224, 296, 298, 300
Classes dominantes : 27, 33, 48, 49, 61, 92, 116, 126, 153, 170, 225, 240, 241, 259, 298

D

Démocratisation : 35, 137, 155, 161, 166, 176, 184, 186, 188, 191, 295

E

Économie symbolique : 29, 46, 196, 203, 209
Élite(s) : 13, 15, 17, 19, 23-28, 34, 35, 47-51, 60, 64, 69, 73, 92, 93, 95, 98, 101-103, 108, 113, 118, 119, 122, 126, 127, 129, 134, 156, 168, 169, 174, 181, 182, 184, 188, 225, 226, 230-235, 241, 258, 259, 293, 295
Élitisme : 27, 28, 36, 69, 81, 84, 119, 125, 183, 186, 188, 292, 293, 295, 303
Ethnocentrisme : 27, 252, 253, 255, 278
Ethnographie : 28, 62-64, 68, 74, 77, 78, 226, 265
Ethos : 27, 58, 132, 224-227, 230, 243, 246, 247, 249, 258-260, 293, 303
Eurocentrisme : 190, 278, 289

H

Histoire mondiale : 163, 195, 257, 276, 277, 279, 283, 292, 293, 295

I

IB teachers : 64, 226, 241, 242, 246, 248, 251, 281, 283, 284, 301
Internationalisme : 15, 18, 25, 27, 58, 69, 77, 80, 94, 95, 101, 108, 112, 119, 120, 126, 132, 149, 168, 173, 301

L

Légitimité : 15, 22, 33, 45, 46, 90, 94, 96, 107, 108, 110, 131, 140, 154, 182, 208, 209, 225, 233, 236, 295, 301
Littérature mondiale : 62, 163, 164, 194, 201, 204, 256, 258, 264, 267, 270-272, 274, 275, 302
Lutte symbolique : 25, 52, 61, 94, 154, 261, 262

M

Marché : 16, 22-24, 35, 45-53, 59, 69, 94, 97, 100-103, 165, 170, 171, 177, 190, 196, 197, 201, 207-209, 223-225, 232-235, 240-242, 255, 264, 265, 167, 168, 270, 275, 295, 304
Mondialisation : 14, 22, 23, 48, 51, 60, 70, 108, 262, 296, 297, 300

N

Nationalité : 18, 21, 39, 49, 50, 57, 58, 77-82, 94, 96, 99, 101, 102, 115, 117, 127, 131, 142, 150, 171, 172, 199, 200, 202, 206, 208, 210-215, 220, 227-230, 236, 271, 241, 244-248, 253-255, 261, 273, 274, 276, 315, 316

Nationalisme : 47, 73, 80, 118, 119, 122, 126, 132, 136, 149, 150, 262, 288

Nomos : 42, 54, 302

O

Opérateur axiologique : 122, 126, 132, 196, 259

P

Privilège : 58, 75, 84, 90, 92, 94, 100, 161, 244, 295

R

Rite d'institution : 28, 81-89

S

Sociologie historique : 34, 36, 37, 43, 54, 57-59, 61, 63, 64, 67-69, 73, 95, 131, 135, 155

Stand : 58, 157

Stratégie : 23, 45, 110, 141, 181, 238, 246, 259, 260, 296

T

Transnational : 34, 47, 48, 50, 51, 133, 168

V

Violence symbolique : 35, 38, 44, 49, 69, 109, 265

TABLE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

Encadrés

Encadré 1. – Membres de l'Association pour l'École internationale de Genève 1925-1926 105
Encadré 2. – Construction du schéma d'oppositions culturelles 121
Encadré 3. – Un marché pour le baccalauréat international ? 170
Encadré 4. – Membres du Conseil du Service d'examens des écoles internationales (ISES) en 1967 172
Encadré 5. – Valorisation de l'enseignement des langues 204
Encadré 6. – Interprétation des axes 215
Encadré 7. – Les catégories professionnelles des Nations unies et les droits d'inscription scolaire 231
Encadré 8. – Changer de système de notation : une « révolution » 250
Encadré 9. – Contexte du parcours histoire mondiale 280

Figures

Figure 1. – Collage de photos d'élèves à la SUN de 1959 85
Figure 2. – Photo de Paul Dupuy dans sa classe de « Culture internationale », École internationale, 1934 112

Graphiques

Graphique 1. – Composition sociale de l'Écolint de Genève entre 1969 et 2006 93
Graphique 2. – Nuage des modalités 213
Graphique 3. – Nuage des individus 214
Graphique 4. – Pays d'accueil 217
Graphique 5. – Caractéristiques géographiques et économiques des pays 218
Graphique 6. – Part de filles, de langues, d'espagnol et de diplômés 219
Graphique 7. – Répartition des titres selon la disponibilité en anglais 272
Graphique 8. – Répartition des titres selon la disponibilité en français 272
Graphique 9. – Répartition des titres selon la disponibilité en espagnol 272
Graphique 10. – Répartition des auteurs selon l'origine géographique 274

Schéma

Schéma – Opposition entre international et national 125

Tableaux

Tableau 1. – Nombre d'élèves par zone géographique, 1929-1930 116
Tableau 2. – Nombre d'élèves par pays, 1929-1930 117
Tableau 3. – Nombre d'élèves diplômés entre 1929 et 1931 selon l'examen national 129
Tableau 4. – Groupes des matières en 1999 et en 2011 204
Tableau 5. – Répartition des écoles selon la langue d'enseignement principale, 2008-2009 205
Tableau 6. – Répartition des écoles selon la seconde langue d'enseignement, 2008-2009 205
Tableau 7. – Contributions des modalités à la variance des deux premiers axes ... 212
Tableau 8. – Le marché des écoles d'élite dans la région new-yorkaise 235
Tableau 9. – Répartition d'élèves selon l'affiliation des parents aux Nations unies, 2000-2008 236
Tableau 10. – Évolution des contraintes de la littérature mondiale 266
Tableau 11. – Répartition des titres selon la langue originale en 1999 et en 2011 ... 269
Tableau 12. – Profession des auteurs de manuels d'Oxford 285

Tableaux annexes

Tableau 1. – Répartition des écoles selon le statut juridique, 2008-2009 314
Tableau 2. – Répartition des écoles selon la période d'adhésion, 2008-2009 314
Tableau 3. – Répartition des écoles selon le nombre de candidats, 2008-2009 314
Tableau 4. – Répartition des écoles selon le nombre de matières, 2008-2009 315
Tableau 5. – Répartition des écoles selon la part de candidats au diplôme, 2008-2009 315
Tableau 6. – Répartition des écoles selon la part de candidats locaux, 2008-2009 315
Tableau 7. – Répartition des écoles selon le nombre de nationalités, 2008-2009 316
Tableau 8. – Répartition des écoles selon la part de candidats à l'anglais, 2008-2009 316
Tableau 9. – Répartition des écoles selon la part de candidats au français, 2008-2009 316
Tableau 10. – Répartition des écoles selon la région géographique 317
Tableau 11. – Répartition des écoles selon le revenu national brut des pays 317
Tableau 12. – Répartition des écoles selon la part des langues 317
Tableau 13. – Répartition des écoles selon les candidats à l'espagnol 318
Tableau 14. – Répartition des écoles selon les candidats filles 318
Tableau 15. – Répartition des écoles selon la part de diplômés 318

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 9
Sigles 11
Préface d'Agnès VAN ZANTEN 13
Préambule 17
Introduction 21

Première partie
Construire un objet international

Introduction de la première partie 33

Chapitre I
Étudier les dominants : la production du savoir en question 35
Histoires institutionnelles et mythe des origines 37
Les « écoles internationales » comme construction savante 39
Débats théoriques : la reproduction sous l'angle de l'internationalisme élitiste 42
La constitution d'un sous-champ des *IB schools* 52

Chapitre II
Une sociologie historique de l'éducation internationale 57
Trois perspectives temporelles : macro, méso et micro 60
Croisement des données quantitatives et qualitatives 61
Une enquête « par distanciation » : le choix du terrain 63
Réflexivité de l'objet et classement des sources 65

Conclusion de la première partie 69

Deuxième partie

L'esprit d'école et identité internationale

Introduction de la deuxième partie 73

Chapitre III

Représenter un État à l'école 77

Une identité nationale impossible 78

Un rituel scolaire 81

Une simulation pas comme les autres 83

Quand observer c'est aussi se souvenir 85

« Intégrer le mécanisme » 87

Élus pour débattre 89

Devenir international : se révéler à soi-même 91

Chapitre IV

Une école pour la Société des Nations 95

Le positionnement de l'Écolint sur le marché de l'enseignement privé genevois 97

Le capital investi dans l'École internationale 103

Une identité internationale 112

Les systèmes d'oppositions culturelles 121

L'internationalisme dans la pratique pédagogique 127

Chapitre V

Une école des Nations unies 133

La concurrence entre spécialistes 135

L'école comme stratégie de cohésion sociale 141

La recherche des parents 143

Conflits idéologiques 148

Conclusion de la deuxième partie 155

Troisième partie

Le champ global de l'éducation internationale

Introduction de la troisième partie 161

Chapitre VI

Une internationale de réformateurs nationaux 165

Émergence d'un réseau d'individus et d'institutions pédagogiques 167

Financer le projet d'un diplôme privé 169

Une institution dédiée au « baccalauréat des écoles internationales » 171

Négociation de la reconnaissance 173
La réception du projet par les pays 173
Position de la France : l'enjeu de l'« Afrique ex-française » 175
Appuis et obstacles à la reconnaissance 177
Les architectes du baccalauréat international et la conversion de capitaux 178
Deux anciens combattants du communisme en Malaisie 179
En défense des valeurs occidentales 183
Les opposants au baccalauréat en France 186
La traduction d'idéaux pédagogiques en des procédures d'examen 189

Chapitre VII
L'économie symbolique du baccalauréat international 199
L'adhésion : une force unifiant des écoles disparates 201
Valorisation des langues et monopole de l'anglais 203
La concurrence entre les candidats au BI 206
Luttes internes de légitimité 208
L'espace géométrique des écoles 210
La valeur des candidats 220
Écoles établies vs *outsiders* 221

Chapitre VIII
L'*ethos* international comme stratégie de distinction sociale 225
Les différents modes d'entrée dans l'institution 226
Un service public pour les enfants des Nations unies 230
Une école de fonction pour les entreprises multinationales 237
La différence de l'enseignant international 242
Valeurs communes : les critères d'évaluation du BI 249
Des points de vue différenciés selon l'ancienneté dans l'institution 255

Chapitre IX
La force normalisatrice du « mondial » : les *curricula* de littérature et d'histoire 261
La littérature pour s'ouvrir aux autres cultures 264
La disponibilité des œuvres « du monde entier » 267
La diversité à l'épreuve de l'européocentrisme 272
Définir la pensée critique par les contenus enseignés en histoire 275
Le programme 277
Les manuels 283
Le point de vue des dominants : l'exemple des pays africains 286

Conclusion de la troisième partie 295

Conclusion 297
Annexes 305

Sources et bibliographie 337
Index des noms 341
Index des notions 343
Table des illustrations et tableaux 345

Achevé d'imprimer
sur les presses du service reprographique
de l'université Rennes 2 en février 2022.

Imprimé en France