UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE

https://archive-ouverte.unige.ch

Thèse 2014

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Les IB Schools, une internationale élitiste: émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle

Dugonjic-Rodwin, Leonora Sonia

How to cite

DUGONJIC-RODWIN, Leonora Sonia. Les IB Schools, une internationale élitiste: émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle. Doctoral Thesis, 2014. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:43349

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:43349

Publication DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:43349

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last update in Archive ouverte UNIGE on 30.03.2023 12:28

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES
ÉCOLE DOCTORALE DE SCIENCES SOCIALES
UNIVERSITÉ DE GENÈVE
ÉCOLE DOCTORALE ROMANDE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

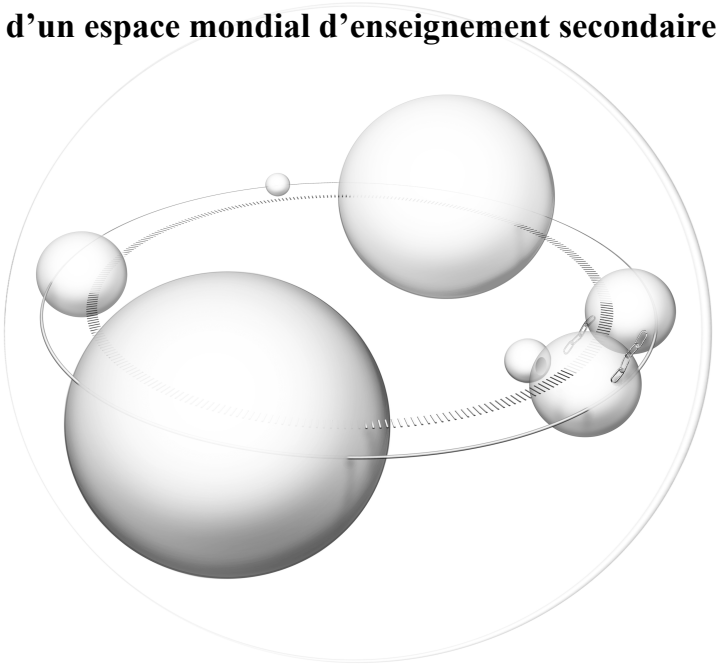
Thèse de doctorat

Discipline : sociologie/sciences de l'éducation

Leonora DUGONJIĆ

Les *IB Schools*, une internationale élitiste

Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XX^e^ siècle



Thèse dirigée par Rita HOFSTETTER et Gisèle SAPIRO

Présentée et soutenue publiquement le 17 octobre 2014

Jury :
M. Georges FELOUZIS, professeur des universités, Université de Genève
M^me^ Rita HOFSTETTER, professeur des universités, Université de Genève
M^me^ Francine MUEL-DREYFUS, directrice de recherche, EHESS
M. Mikael PALME, Senior Lecturer, Uppsala Universitet
M^me^ Gisèle SAPIRO, directrice de recherche, CNRS et directrice d'études, EHESS
M^me^ Anne-Catherine WAGNER, professeur des universités, Université de Paris I

Les *IB Schools*, une internationale élitiste

Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XX^e^ siècle

À Vlasta et Victor

Remerciements

À Georges Felouzis, Francine Muel-Dreyfus, Mikael Palme et Anne-Catherine Wagner pour avoir accepté de participer au jury et de prendre sur leur temps d'été pour lire ce travail.

À Gisèle Sapiro et Rita Hofstetter, qui ont manifesté un grand intérêt à la direction de cette recherche, tout au long des années que j'y ai consacrées, et qui m'ont soutenue autant par leurs relectures critiques que par la liberté qu'elles m'ont accordée dans la construction de l'objet. J'ai trouvé auprès d'elles un appui généreux qui m'a permis d'approfondir et d'enrichir ma réflexion.

À Francine Muel-Dreyfus, dont les ouvrages ont été pour moi une source d'inspiration précieuse, qui m'a fait l'honneur d'être un interlocuteur constant et qui m'a prodigué des conseils judicieux ainsi qu'un soutien intellectuel et moral sans faille.

À ceux qui m'ont accueillie au sein de centres de recherches et de séminaires : Craig Calhoun, Julien Duval, Shamus Khan, Sandrine Kott, Laura Lee Downs, Brigitte Leroux, Jean-Paul Payet, Jocelyne Pichot, Monique de Saint Martin et Anne-Catherine Wagner.

À Raphaëlle Richard de Latour, qui m'a permis de restituer les dimensions théoriques et empiriques refoulées au fil de la recherche par un long et patient travail de maïeutique, auquel elle a généreusement ajouté son savoir-faire d'éditrice.

Aux collègues pour l'aide qu'ils m'ont apporté dans la recherche, aussi bien dans la construction des variables que dans la recherche documentaire : Mauricio Bustamante, Ilhame Hajji, Đorđe Kuzmanović et Ivica Mladenović.

À tous ceux qui ont été des interlocuteurs et des relecteurs attentifs : Lotte Arndt, Caroline Bertron, Sandra Cavaliere, Kristina Colic, Joëlle Droux, Claire Ducournau, Camille Fauroux, David Gaborieau, Béatrice Haenggeli-Jenni, Marie-Thérèse Herrier, Milena Jakšić, Kathryn Kleppinger, Romain Lecler, Tristan Leperlier, Damiano Matasci, Véra Nikolski, Cécile Rabot, Étienne Smith et Mariana Tournon.

À Nedžad Ajkić pour ses réalisations graphiques.

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 ou aux archives : Renée Berthon, François Bos, Derrick Deane, Remi Dubuisson, Emmannuel Ducry, George Dymond, Suzan Enzer, Géraldine Freeman, Luc Hamzavi, M. Mme Ndahambelela Hertha Lukileni, Jacques Oberson, Chantal Renevey-Fry, Alejandro Rodriguez-Giovo, Michael Rowe, Matthew Wilson, Nicholas Tate, Susan Sweetser, Shalni Tamdji.

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).

Sommaire

REMERCIEMENTS 4

SOMMAIRE 6

TABLEAUX 8

ENCADRÉS 9

ILLUSTRATIONS 9

GRAPHIQUES ET FIGURES 10

SIGLES 11

INTRODUCTION 12

CONSTRUCTION DE L'OBJET 20

PLAN DE LA THÈSE 56

PREMIÈRE PARTIE : LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ INTERNATIONALE 58

CHAPITRE 1. « UNE SOCIÉTÉ DES NATIONS EN MINIATURE ». LES ORIGINES SOCIALES DE L'ÉCOLE INTERNATIONALE, 1924-1930 62

CHAPITRE 2. QUI A BESOIN D'UNE ÉCOLE DES NATIONS UNIES ? DÉCONSTRUCTION D'UN MYTHE DES ORIGINES 107

DEUXIÈME PARTIE : UN ESPACE MONDIAL D'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE 134

CHAPITRE 3. UNE INTERNATIONALE DE RÉFORMATEURS NATIONAUX. GENÈSE ET RECONNAISSANCE DU BI 139

CHAPITRE 4. LE MARCHÉ DU BI, UNE ÉCONOMIE DE BIENS PÉDAGOGIQUES 179

CHAPITRE 5. CONFIGURATIONS LOCALES : L'ETHOS INTERNATIONAL COMME DISTINCTION SOCIALE 229

TROISIÈME PARTIE : MORPHOLOGIE DE L'ESPRIT INTERNATIONAL 292

CHAPITRE 6. UN CANON DE « LITTÉRATURE MONDIALE » : APPROCHE QUANTITATIVE 296

CHAPITRE 7. UN PROGRAMME D'« HISTOIRE MONDIALE » : APPROCHE QUALITATIVE 339

CONCLUSION : D'UNE INTERNATIONALE ÉLITISTE À L'*ETHOS* INTERNATIONAL 381

LE SOUS-CHAMP DES *IB SCHOOLS* 383

UNE ÉCONOMIE SYMBOLIQUE 385

UN *ETHOS* INTERNATIONAL 387

TABLE DES MATIÈRES 390

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE 393

ARCHIVES 394

SOURCES ORALES 396
SOURCES IMPRIMÉES 398
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 403
RÉSUMÉ 437
ABSTRACT 438

ANNEXES 441
LISTE DES ÉCOLES RETENUES POUR L'ACM I
LES VARIABLES SUPPLÉMENTAIRES DE L'ACM XXII
ISES : EXTRAIT DU RAPPORT DE GÉRARD RENAUD XXXI
ÉTUDE DE LA COMPOSITION SOCIALE DE L'ÉCOLINT XXXII
ENTRETIENS À L'ÉCOLINT ET À L'UNIS XLIV
ETHNOGRAPHIE DE LA STUDIENTS' LEAGUE OF NATIONS LI
LITTÉRATURE MONDIALE LXI
HISTOIRE MONDIALE : SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT LXIV

Tableaux

Tableau 1. Nombre d'élèves par zone géographique, 1929-1930 ..... *85*
Tableau 2. Nombre d'élèves par pays, 1929-1930 ..... *86*
Tableau 3. Nombre d'élèves diplômés entre 1929 et 1931 selon l'examen national *103*
Tableau 4. Groupes des matières en 1999 et en 2011 ..... *184*
Tableau 5. Répartition des écoles selon la langue d'enseignement principale, 2008-2009 ..... *186*
Tableau 6. Répartition des écoles selon la seconde langue d'enseignement, 2008-2009 ..... *186*
Tableau 7. Répartition des écoles selon le statut juridique, 2008-2009 ..... *190*
Tableau 8. Répartition des écoles selon la période d'adhésion, 2008-2009 ..... *190*
Tableau 9. Répartition des écoles selon le nombre de candidats, 2008-2009 ..... *191*
Tableau 10. Répartition des écoles selon le nombre de matières, 2008-2009 ..... *191*
Tableau 11. Répartition des écoles selon la part de candidats au diplôme, 2008-2009 ..... *191*
Tableau 12. Répartition des écoles selon la part de candidats locaux, 2008-2009 ..... *192*
Tableau 13. Répartition des écoles selon le nombre de nationalités, 2008-2009 ..... *192*
Tableau 14. Répartition des écoles selon la part de candidats à l'anglais, 2008-2009 ..... *193*
Tableau 15. Répartition des écoles selon la part de candidats au français, 2008-2009 ..... *193*
Tableau 16. Frais d'inscription et d'évaluation des élèves dans le cadre du baccalauréat international *195*
Tableau 17. Répartition des candidats selon la catégorie de l'OBI, 2008-2009 ..... *196*
Tableau 18. Contributions des modalités à la variance des deux premiers axes *199*
Tableau 19. Le marché des écoles d'élite dans la région new-yorkaise *239*
Tableau 20. Répartition d'élèves selon l'affiliation des parents à l'ONU, 2000-2008 ..... *240*
Tableau 21. Répartition des titres selon la langue originale en 1999 et en 2011 ..... *309*

Tableau I. Répartition des écoles selon la région géographique ..... *XXII*
Tableau II. Répartition des écoles selon le revenu national brut des pays ..... *XXII*
Tableau III. Répartition des écoles selon la gratuité de l'enseignement ..... *XXIII*
Tableau IV. Répartition des écoles selon la part des effectifs du secteur privé ..... *XXIV*
Tableau V. Répartition des écoles selon l'espérance de vie scolaire ..... *XXIV*
Tableau VI. Répartition des écoles selon le taux de départ à l'étranger ..... *XXIV*
Tableau VII. Répartition des écoles selon le pays de destination principal lors du départ à l'étranger ..... *XXV*
Tableau VIII. Répartition des écoles selon les choix de langues ..... *XXVI*
Tableau IX. Répartition des écoles selon les choix de sciences ..... *XXVI*
Tableau X. Répartition des écoles selon les choix de « individus et sociétés » ..... *XXVII*
Tableau XI. Répartition des écoles selon les choix de maths ..... *XXVII*
Tableau XII. Répartition des écoles selon les choix des arts ..... *XXVII*
Tableau XIII. Répartition des écoles selon les candidats à l'anglais A1 ..... *XXVIII*
Tableau XIV. Répartition des écoles selon les candidats à l'anglais A2 ..... *XXVIII*
Tableau XV. Répartition des écoles selon les candidats à l'anglais B ..... *XXVIII*

Tableau XVI. Répartition des écoles selon la part des langues ..... *XXIX*
Tableau XVII. Répartition des écoles selon les candidats à l'espagnol ..... *XXIX*
Tableau XVIII. Répartition des écoles selon les candidats filles ..... *XXIX*
Tableau XIX. Répartition des écoles selon l'échec à l'examen ..... *XXX*
Tableau XX. Répartition des élèves promus en 1976 et en 2000 selon le secteur d'activité du père ..... *XLI*
Tableau XXI. Employeurs des parents d'élèves de l'Écolint, 1975-1980 ..... *XLIII*
Tableau XXII. Liste des entretiens réalisés à l'Écolint (n=7) et à l'Unis (n=14) ..... *XLVI*
Tableau XXIII. Évolution des contraintes de la littérature mondiale selon les années de publication du Guide Général ..... *LXIII*
Tableau XXIV. Caractéristiques des manuels d'Oxford ..... *LXIV*
Tableau XXV. Récurrence des auteurs des manuels d'Oxford ..... *LXIV*
Tableau XXVI. Profession des auteurs de manuels d'Oxford ..... *LXV*

Encadrés

Encadré 1 : Membres de l'Association pour l'École internationale de Genève 1925-1926 ..... *73*
Encadré 2 : Esprit international à l'École internationale de Genève *89*
Encadré 3. Construction du schéma d'oppositions culturelles *94*
Encadré 4. Un marché pour le baccalauréat international ? *146*
Encadré 5. Membres du Conseil du Service d'examens des écoles internationales (ISES) en 1967 ..... *148*
Encadré 6. Plan d'études actuel du BI *183*
Encadré 7. Hiérarchie des langues à l'OBI *185*
Encadré 8. Classes et parangons *211*
Encadré 9. Catégories professionnelles de l'ONU et l'Education Grant *235*
Encadré 10. Révolution du BI *255*
Encadré 11. Histoire de la SUN *267*
Encadré 12. Observation de la Student's League of Nations *275*
Encadré 13. Sentiment d'appartenance et spontanéité *279*
Encadré 14. Regroupement par thèmes des catégories « lien thématique ou formel » *323*

Illustrations

Photo de Paul Dupuy dans sa classe de « Culture internationale », École internationale, 1934 ..... *80*
Collage de photos d'élèves à la SUN de 1959 (page extraite du Yearbook 1959) *272*
Photos de la salle XVII au Palais des Nations *273*

Graphiques et figures

Schéma 1. Représentation graphique du sous-champ des IB Schools *41*
Schéma 2. Opposition entre international et national *96*
Figure 1. Répartition des candidats selon le statut juridique des écoles *194*
Graphique 1. Nuage des modalités *201*
Graphique 2. Nuage des individus *202*
Figure 2. Répartition des candidats à l'anglais selon le type d'école, 2008-2009 ..... *214*
Figure 3. Répartition des candidats à l'espagnol selon le type d'école, 2008-2009 ..... *216*
Figure 4. Part des langues selon le nombre de matières, 2008-2009 ..... *217*
Graphique 3. Pays d'accueil *220*
Graphique 4. Caractéristiques géographiques et économiques des pays *221*
Graphique 5. Caractéristiques des systèmes d'enseignement nationaux *222*
Graphique 6. Niveaux d'anglais *223*
Graphique 7. Groupes de matières *224*
Graphique 8. Part de filles, de langues, d'espagnol et d'échec aux examens *225*
Figure 5. Répartition des titres selon le nombre des traductions dans l'Index translationum *305*
Figure 6. Répartition des genres littéraires selon la centralité de la langue originale *312*
Figure 7. Répartition des auteurs selon l'origine géographique *315*
Figure 8. Répartition des auteurs par sexe *318*
Figure 9. Répartition des auteurs selon le sexe et la période *318*
Figure 10. Répartition des auteurs selon le nombre de titres dans la liste *319*
Figure 11. Répartition des thèmes selon l'origine géographique de l'auteur *326*
Figure 12. Répartition des thèmes selon la centralité de la langue *328*
Figure 13. Répartition des thèmes selon le genre littéraire *328*
Figure 14. Répartition des thèmes selon la période de l'auteur *329*
Figure 15. Répartition des thèmes par sexe des auteurs *329*
Figure 16. Répartition des thèmes selon le nombre de traductions dans l'Index *329*
Figure 17. Répartition des titres selon la disponibilité en anglais *333*
Figure 18. Répartition des titres selon la disponibilité en français *333*
Figure 19. Répartition des titres selon la disponibilité en espagnol *333*

Graphique I. Composition sociale de l'Écolint de Genève entre 1969 et 2006 ..... *XXXII*

Sigles

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
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	Organisation du baccalauréat international
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OIB	Option internationale au baccalauréat
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

INTRODUCTION

On parle aujourd'hui couramment d'une « élite internationale » comme d'un groupe social constitué allant de soi, sans considérer son origine, ses traits principaux ou ses différences internes et surtout en occultant les enjeux sociaux qui le meuvent. Aussi faut-il préciser que, se référant aux « élites », au pluriel et par opposition aux « masses », le fait de penser un groupe social sans en interroger les catégories de pensée contribue à naturaliser des identités sociales qui sont l'enjeu de luttes symboliques. Afin de rompre avec ce sens commun du discours sur la mondialisation de l'économie de marché, il convient de considérer cette « élite » comme une chose, dans une perspective durkheimienne. Nous avons décidé pour cela de l'étudier sous l'angle de l'activité pédagogique, qui a l'avantage de cristalliser et de faire apparaître les enjeux idéologiques, notamment la transmission des privilèges. Notre recherche s'est donc orientée vers l'émergence d'institutions pédagogiques à vocation internationale, qui, caractérisées par leur élitisme, participent à l'imposition d'un groupe social en tant qu'« élite ».

Vieux rêve, l'éducation internationale 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 en passant par les écoles du parti communiste. Aujourd'hui, cette expression – qui désigne des phénomènes pédagogiques aussi divers que la migration d'étudiants en Europe[1], les écoles, les instituts, les universités et, plus récemment, leurs « filiales » à l'étranger[2] – est l'enjeu de luttes multiples. Face aux prescriptions des discours sur la mondialisation, notamment l'injonction à la constitution d'un « marché » mondial

[1] Victor Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, n° 145, p. 47‑60 ; Whitney Walton, *Internationalism, National Identities, and Study Abroad. France and the United States, 1890–1970*, Stanford, Stanford University Press, 2009.

[2] Anne-Marie Moulin, « The Pasteur Institute's International Network: Scientific Innovations and French Tropisme » dans Christophe Charle, Jürgen Schriewer et Peter Wagner (dir.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort, Campus, 2004, p. 135‑164.

d'enseignement supérieur[1], se présenter comme international devient une stratégie de distinction sociale faisant apparaître comme « compétitives » des écoles d'élite à l'instar de Sciences Po[2]. Les diplômes que ces écoles dispensent sont recherchés dans un contexte de mondialisation économique néolibérale : parler plusieurs langues, avoir un réseau de sociabilité et accumuler des expériences d'études à l'étranger sont en effet reconnus comme signes d'« ouverture » et de « flexibilité ».

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[3]. 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[4]. Avec la construction des États-nations modernes en Europe à partir de la fin du XVIII^e siècle, le marché des études perd cette dimension internationale soutenue par l'Église. Ainsi, le marché du XIX^e siècle est segmenté par les processus de nationalisation et de modernisation : chaque pays privilégie une langue, des programmes, des idéaux et des méthodes spécifiques. Indices d'un processus de monopolisation de l'enseignement par l'État[5], 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[6] »,

[1] Michèle Leclerc-Olive *et al.*, *Les Mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, Paris, Karthala, 2011, p. 12.
[2] Alain Garrigou, *Les Élites contre la République. Science Po et l'ENA*, Paris, La Découverte, 2001, p. 25.
[3] Dans le cadre de cette thèse, lorsqu'elle n'est pas employée entre guillemets, la notion de marché est comprise comme le produit d'une « double construction sociale » et est restreinte à la notion bourdieusienne de « marché de biens symboliques » afin d'éviter l'écueil de son emploi comme « mythe savant » pratiquement jamais défini. Sur ce dernier point voir Pierre Bourdieu, « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1997, n° 119, p. 50.
[4] V. Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art cit.
[5] Parmi la vaste littérature historique et sociologique existante sur la question, voir l'ouvrage classique théorisant ce processus de monopolisation en termes d'unification d'un marché symbolique : Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 29.
[6] La notion de « société impériale », qui désigne l'exercice d'une double domination, territoriale et politico-culturelle, permet à Christophe Charle de distinguer la France, la Grande-Bretagne et l'Allemagne des trois autres empires continentaux d'avant 1914 (l'Empire Austro-Hongrois, l'Empire Ottoman et l'Empire Russe). Au-delà de leurs particularités, ce qui rassemble ces sociétés c'est de fonder l'idéal national sur l'imposition d'une langue et d'une culture communes, transmises aux « masses » par un système scolaire « universel », voir Christophe Charle, *La Crise des sociétés impériales : Allemagne, France, Grande-Bretagne (1900-1940). Essai d'histoire sociale comparée*, Paris, Seuil, 2001, p. 18.

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 selon Charle[1], leur vocation internationale est ce qui les distingue des autres empires du continent. Dans ce but, et en parallèle avec les écoles de « masses », des instituts et écoles sont créés pour former des « élites », comme par exemple l'école normale William-Ponty au Sénégal qui recrutait dans toute l'Afrique de l'Ouest[2]. Il s'agit pour elles, d'un côté, de renforcer leur domination en assimilant les élites autochtones, notamment par l'imposition d'une langue commune, celle de la puissance impériale[3], et de l'autre, d'assurer la formation des enfants de colons[4].

Les sociétés impériales ne sont cependant pas les seules à avoir développé un système de formation des élites à l'étranger. En effet, le transnationalisme prend différentes formes en suivant les intérêts (économiques, politiques ou culturels) des sociétés et de groupes sociaux[5]. Depuis la fin du XIX^e^ siècle, le cosmopolitisme aristocratique connaît un renouveau avec la migration d'étudiants venant notamment des pays du sud et de l'est européen, en particulier de la Russie pré-soviétique, à la recherche du prestige associé aux institutions de formation française, allemande et britannique. L'importation d'un capital symbolique associé à l'Europe occidentale, hautement distinctif, permet à ces étudiants de renouveler les modalités d'accès aux positions de pouvoir dans leur pays d'origine[6]. Dès avant la première *Internationale*, de leur côté, les socialistes fondent eux aussi leurs propres institutions éducatives dans la tradition internationaliste des organisations ouvrières : bibliothèques, écoles du soir,

[1] Les institutions pédagogiques et la culture qu'elles transmettent sont un facteur d'« assimilation des élites autochtones à la culture française ». Christophe Charle, « Enseignement supérieur et expansion internationale (1870-1930). Des instituts pour un nouvel empire ? » dans Johan Heilbron *et al.* (dir.), *Pour une histoire des sciences sociales. Hommage à Pierre Bourdieu*, Paris, Fayard, 2004, p. 332.

[2] Voir par exemple Jean-Hervé Jézéquel, *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.

[3] 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, voir Frédéric Abécassis, « Les lycées de la Mission laïque française en Égypte (1909-1961). L'exportation d'un modèle français en Orient et ses contradictions » dans Pierre Caspard, Phillipe Savoie et Jean-Noël Luc (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, p. 138.

[4] Elizabeth Buettner, *Empire Families. Britons and late imperial India*, Oxford, Oxford University Press, 2004.

[5] Pierre Bourdieu, « Deux impérialismes de l'Universel » dans Christine Fauré et Tom Bishop (dir.), *L'Amérique des Français*, Paris, Éditions François Bourin, 1992, p. 149‑155 ; Théodore Ruyssen, *Les Sources doctrinales de l'internationalisme*, Paris, PUF, 1954, p. 14‑16.

[6] Victor Karady, « La république des lettres des temps modernes. L'internationalisation des marchés universitaires occidentaux avant la Grande Guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, n^o^ 121, p. 92‑103.

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[1]. 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[2]. L'éducation internationale recoupe donc des réalités différentes au début du XX^e siècle.

Notons dès à présent que le terme « internationale » est le plus souvent associé à l'internationalisme communiste théorisé par Vladimir I. Lénine[3]. Après la Première Guerre mondiale, Woodrow Wilson est perçu comme le champion de l'internationalisme en s'appropriant la notion de Lénine, d'auto-détermination nationale des peuples, l'adaptant à une vision à la fois libérale et élitiste – raciste – du monde[4]. En effet, selon Lénine l'auto-détermination est une nécessité immédiate pour tous les peuples alors que Wilson l'envisage dans le temps long des réformes libérales, réservée essentiellement aux blancs européens. Avec l'instauration d'un nouvel ordre politique à l'échelle internationale[5], apparaissent des institutions d'enseignement primaire et secondaire liées aux organisations internationales, créées par leurs fonctionnaires et visant à former une élite dans cet « esprit international » wilsonien. Se présentant en rupture avec les traditions pédagogiques nationales, la première, créée en 1924 à Genève, revendique une identité internationale par référence à Wilson, et plus largement à l'idéologie politique de la Société des Nations. À sa suite et de façon exponentielle, de nombreuses « écoles internationales » sont 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 3 000 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

[1] François Elmir, *Éducation ouvrière dans la Première Internationale, 1864-1870*, Paris, Siress, 2005, p. 131.
[2] Christophe Prochasson, *Les Intellectuels, le Socialisme et la Guerre. 1900-1938*, Paris, Seuil, 1993, p. 68.
[3] Vladimir I. Lénine, *Œuvres*, 4^e éd., Paris-Moscou, Éditions du progrès, 1969, vol. 20, p. 11‑19.
[4] Erez Manela, *The Wilsonian Moment. Self-Determination and the International Origins of Anticolonial Nationalism*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2007, p. 26‑27, 38‑43.
[5] Guillaume Sacriste et Antoine 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*, 2004, n^o 150, p. 91‑95.

international » institutionalisé dans ce diplôme privé. Leur sociogenèse renseigne sur les principes de la structuration de l'espace que le présent travail a pour ambition d'objectiver.

Si nous qualifions l'espace des *IB Schools* 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 ou de sentir (préjugés, superstitions, etc.) qui préexistent et qui survivent à l'individu et se transforment avec le temps[1]. 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 comme le suggère Durkheim[2]. Dans cette perspective, nous incluons la notion d'« école internationale » dans l'objet en tant que produit de cet espace d'activité. 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[3]. Nous l'employons ici entre guillemets en tant que notion indigène : nos enquêtés l'utilisent pour s'auto-désigner, contribuant ainsi à la formation d'un groupe social spécifique à la manière des cadres étudiés par Luc Boltanski[4]. Cependant, l'objet de notre thèse 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 perçu comme péjoratif et contesté par les promoteurs des écoles internationales, la qualification d'élitisme n'est pas un jugement de valeur en soi. Au sens

[1] Marcel Mauss et Paul Fauconnet, « La Sociologie, objet et méthode » dans *Grande Encyclopédie*, Paris, Société anonyme de la Grande Encyclopédie, 1901, vol. 30, p. 150.
[2] Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938, p. 46.
[3] François Denord, Paul Lagneau-Ymonet et Sylvain Thine, « Le champ du pouvoir en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 190, p. 24‑57.
[4] Luc Boltanski, *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982, p. 48‑49.

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 meilleurs dans un groupe, une communauté, et formant une minorité caractérisée par sa supériorité[1] ». D'un point de vue objectiviste, même après avoir connu une « croissance phénoménale[2] », les institutions que nous étudions sont aujourd'hui réservées à une minorité : en 2008, 617 000 élèves âgés de 3 à 19 ans[3], c'est-à-dire moins de 0,05 % de la population mondiale scolarisée dans le primaire et le secondaire (n = 1 222 518 184)[4]. 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 très restrictifs : par exemple, pour l'année scolaire 2008-2009 à l'Écolint, ces derniers varient de 15 885 Frs. [9 729 €] en classe enfantine à 27 225 Frs. [16 674 €] en classe terminale[5].

Cet espace d'activité est non seulement élitaire mais aussi élitiste, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, 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 rapport aux humanités classiques. Deuxièmement, la mission de l'OBI, « créer un monde meilleur à travers l'éducation[6] », se fonde sur sa fonction première – concevoir un nouveau diplôme à partir de ce qui était perçu par ses promoteurs comme le « meilleur » des systèmes d'enseignement nationaux français, allemand et britannique. Les modèles de référence ne relèvent pas du hasard : ce sont les trois sociétés impériales qui ont produit des modèles certes différents d'écoles « internationales », au moins au sens où elles sont extraterritoriales. 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. En effet, 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.

[1] Alain Rey et Danielle Morvan (dir.), *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2005.
[2] Référence au chapitre d'Ian Hill « Phenomenal growth of the IB », in Alexander Duncan Campbell Peterson, *Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges [1987]*, 2e éd., Chicago-La Salle, Open Court, 2003, p. 239‑280.
[3] www.ibo.com, (consulté le 15 septembre 2008).
[4] Institut de statistiques de l'Unesco, données sur l'éducation, 2008. http://www.uis.unesco.org, (consulté le 25 novembre 2010)
[5] www.Écolint.ch, (consulté le 15 septembre 2008).
[6] http://www.ibo.org/mission/, (consulté le 15 septembre 2008).

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, 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 cette thèse 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 également 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, les premières écoles internationales, initiées par les fonctionnaires internationaux nouvellement recrutés à la Société des Nations (SDN) et issus de la bourgeoisie économique 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*.

Construction de l'objet

Travailler sur une internationale élitiste dans le domaine pédagogique, c'est s'inscrire nécessairement dans plusieurs domaines de recherche. Rattachée à l'Équipe de recherche en histoire des sciences de l'éducation dirigée par Rita Hofstetter (ERHISE) à l'Université de Genève, et au Centre de sociologie européenne (CSE[1]), nous nous sommes inscrite dans les axes de recherches portant sur les élites, l'éducation et la culture, et enfin sur l'espace international. Si notre travail peut s'appuyer sur la littérature existante dans tous ces domaines, c'est parce que le point de vue développé ici est celui de la sociologie historique, associant concepts et méthodes de l'historien avec ceux du sociologue.

Le principal écueil de travailler sur les classes dominantes est de considérer les actions individuelles comme origine des transformations sociales, dont il importe au contraire de saisir la structure sur le long terme[2]. À Genève et à New York, notre objet s'est construit à partir d'un terrain international dans les deux écoles dont les fondations suivent celles de la SDN et de l'ONU. Ces organisations interétatiques, qui se caractérisent idéologiquement par un intérêt au désintéressement, se donnent comme but la « paix » et la « compréhension internationale », objectif remis en question par différents auteurs : selon certains, elles sont créées pour restaurer l'« utopie libérale » d'un marché autorégulateur par l'instauration d'un nouvel ordre politique mondial[3], et selon d'autres, pour préserver la domination de l'Empire britannique et cimenter sa relation avec le pouvoir émergent des États-Unis[4].

Proposant une sociologie de l'internationalisme en tant qu'idéologie et morale, ainsi que de sa mise en pratique, notre thèse est organisée autour de l'étude de trois moments constitutifs de l'émergence d'un espace mondial d'activité pédagogique, à partir de trois institutions pédagogiques à vocation internationale : deux « écoles d'élite » fondées en annexe de deux organisations internationales et le diplôme du baccalauréat international. Chapeauté par une ONG qui se donne pour mission de « créer un monde meilleur à travers l'éducation », le BI, programme d'enseignement qu'elles dispensent après avoir contribué à le concevoir, se

[1] Désormais intégré au Centre européen de sociologie et de science politique (CESSP).
[2] Norbert Elias, *La Société de cour [1969]*, Paris, Flammarion, 1993, p. XLVI.
[3] Karl Polanyi, *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of our Time*, Boston, Beacon, 1944, p. 26.
[4] Mark Mazower, *No Enchanted Palace. The End of Empire and the Ideological Origins of the United Nations*, Princeton, Princeton University Press, 2009, p. 86.

présente comme une alternative aux programmes « nationaux » de tous les pays. Touchant à la question de la concurrence entre États et marchés dans le domaine de l'enseignement, notamment pour la reconnaissance des titres scolaires, la réflexion qui est développée dans notre travail 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[1] – 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 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[2].

Si une démarche réflexive en sociologie ne se réduit pas à une réflexion sur soi, il nous semble cependant essentiel de revenir sur notre familiarité avec l'objet. Sur le plan empirique, nous avons veillé à procéder à un travail de distanciation en notre qualité d'ancienne élève de l'Écolint[3]. Si d'un côté la proximité sociale avec le milieu enquêté a pu être un atout, il a aussi fallu le considérer comme un obstacle. Formée en partie à l'Écolint, nous sommes à la fois le produit du baccalauréat international et d'une trajectoire sociale familiale internationale (parents et grands-parents de plusieurs nationalités différentes, nombreux pays de résidence dans l'enfance, trilinguisme). Ainsi « être international » était pour nous une caractéristique allant de soi : à l'Écolint, nos camarades de classe avaient des profils similaires et, pour la plupart, avaient déjà l'expérience de plusieurs autres écoles dans d'autres pays. Pour nous, cela allait de soi de parler plusieurs langues, à l'école comme en famille, de ne pas résider dans son pays d'origine, de partir à l'étranger plusieurs fois par an, d'avoir des amis et de la famille répartis dans différents pays. En somme, nous tenions pour « naturel » d'avoir des pratiques internationales puisque les autres élèves de l'Écolint avaient les mêmes. Ainsi, si nous présupposions que ces écoles étaient internationales de fait au début de notre recherche, le travail d'Anne-Catherine Wagner avait impressionné notre regard indigène par la finesse des observations et la puissance de l'objectivation sociologique[4]. C'est

[1] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 11.
[2] *Ibid.*, p. 19‑25.
[3] Ancienne élève de l'Écolint entre 1993 et 1999, nous y avons aussi été professeur stagiaire de français langue étrangère en 2005-2006.
[4] L'ouvrage en question sera présenté ci-dessous, dans l'état des lieux. Voir Anne-Catherine Wagner, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, PUF, 1998.

par un effort de distanciation constant, allant de pair avec une nécessaire rupture avec le sens commun, que nous avons construit notre objet.

État des lieux

Au début de notre recherche, nous nous sommes intéressée à la littérature existante proche de nos thématiques et avons découvert tout un domaine de littérature spécifiquement consacrée aux « écoles internationales ». Outre les histoires commémoratives, il existe des travaux qui prennent les « écoles internationales » pour un objet de science, confondant ainsi l'objet réel avec l'objet de connaissance scientifique[1]. Ce domaine de recherche n'existe pas en français à l'instar de *global studies, area studies, cultural studies*. Caractérisée par une forte réflexivité, cette littérature associe la notion d'« école internationale » à une conception de l'« éducation internationale » comme domaine réservé aux écoles apparues au milieu du XX^e^ siècle. Destinées à légitimer les pratiques pédagogiques de ces écoles, 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. À titre d'exemple, les auteurs de ces travaux spécifiques emploient souvent les termes de « familles[2] » ou de « parents », interdisant ainsi toute réflexion sur les caractéristiques sociales du public. Point nodal du mythe des origines des écoles à vocation internationale, et notamment de l'Écolint et de l'Unis, la composition sociale du public constitue également un indice essentiel pour répondre aux questions de l'élitisme et du caractère international de ces écoles.

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[3]. C'est en nous référant aux débats théoriques en histoire, sociologie et sciences de l'éducation que nous construirons cet espace. 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.

[1] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, *Le Métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Paris, École pratique des hautes études, Mouton et Bordas, 1968, p. 59‑62.
[2] Voir par exemple Jean Meyer, Rachel Cohen et Geneviève Guéron, *Éducation sans frontières. École européenne, écoles internationales*, Paris, PUF, 1967, p. 167.
[3] Craig Calhoun, « The Rise and Domestication of Historical Sociology » dans Terrence J. McDonald (dir.), *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1996, p. 305‑328.

Dans la première, nous regroupons les « histoires institutionnelles[1] » avec les travaux académiques relevant d'une littérature spécifique à l'espace de production des savoirs sur les « écoles internationales »[2]. 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 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 quasiment tous été impliqués dans ces univers sociaux. De ce fait, une grande partie de cette littérature est produite par des « agents doubles[3] » 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[4]. 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 les écoles à vocation internationale en tant qu'internationale élitiste. Dans notre perspective de sociologie historique, nous devons

[1] 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, voir Francine Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit, 1983, p. 204‑205, 222‑223.

[2] 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. » Voir George Walker, *Marie-Thérèse Maurette. Pioneer of International Education*, Genève, École internationale de Genève, 2009, p. 4.

[3] 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. Voir Nicolas Guilhot, *The Democracy Makers. Human Rights and International Order*, New York, Columbia University Press, 2005, p. 13.

[4] Cette « discipline pluridisciplinaire » est en effet 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, voir sur ce point Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Valérie Lussi Borer (dir.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIX^e^ - première moitié du XX^e^ siècle*, Bern, Peter Lang, 2007.

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 de quatre[1], ont pour titre le nom de l'École mais sont aussi désignées par des noms distinctifs comme « The Red Book », « Mr. Knight's book » ou « Mr. Walker's book ». Un quatrième est censé sortir cette année. 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 Leach, qui fut commandé par le directeur général mais n'a jamais été publié, ayant été jugé « trop objectif[2] ».

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[3] ». Fondée sur une série de correspondances que nous avons également consultée[4], 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[5].

[1] Le dernier paraît cette année, en 2014, et n'a pas encore à notre connaissance de nom distinctif.
[2] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. Draft Écolint History (1974).
[3] G. Walker, *Marie-Thérèse Maurette*, *op. cit.*
[4] Voir chapitre 2, section « Conflits idéologiques », p. 124.
[5] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 19‑25.

L'histoire institutionnelle de l'Unis 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[1]. Cependant, si Vera Zorn est bien Associate Professor of Education au Department of International Education à la New York University (NYU), 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 également 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[2] ». 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.

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[3] ».

Si on commence par le pôle scolaire, les deux travaux fondateurs de Leach[4] et de Meyer[5], 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

[1] 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.
[2] Halina W. Malinowski et Vera Zorn, *The United Nations International School. Its History and Development*, New York, United Nations International School, 1973, p. 3.
[3] Ian Hill, « Looking Ahead » dans *Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*, Chicago-La Salle, Open Court, 2003, p. 301‑321.
[4] Robert J. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, Oxford, Pergamon Press, 1969.
[5] Martin Meyer, *Diploma. International Schools and University Entrance*, New York, The Twentieth Century Fund, 1968.

faire. Les auteurs, qui sont d'anciens ou de futurs enseignants, administrateurs, voire parents d'élèves, développent des connaissances intuitives déjà amplement constituées 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 ») Petersonqui effectue la même démarche de voyager et de visiter les écoles[1]. 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[2].

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 plusieurs groupements d'« écoles internationales » aussi bien que les écoles « nationales » situées à l'étranger. 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 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[3].

Une grande part de la littérature spécifique est institutionnellement rattachée aux régions hétéronomes des 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

[1] Plus connu sous le diminutif « Alec », il sera désormais désigné par celui-ci. A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*

[2] Alexander Duncan Campbell Peterson, « Glossary » dans *Schools Across Frontiers: The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*, 2e éd., Chicago-La Salle, Open Court, 2003, p. xvi.

[3] 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 ».

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, communément désigné comme 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 fortement autoréférentielle et est rarement citée à l'extérieur de l'Unité de recherche. 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[1] : ils sont d'ailleurs inaccessibles par les voies de nos institutions de rattachement[2]. 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 conjointement et de façon systématique la notion d'« éducation internationale » et celle d'« école internationale », participant ainsi à les rendre indissociables en pensée[3].

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 Bohem – qui est également ancien élève et aujourd'hui enseignant dans une *IB School* – est le seul apprenti chercheur à avoir travaillé sur les archives de l'Écolint avant nous. S'appuyant sur plusieurs fonds d'archives,

[1] P. Crute, *Using Ethos Indicators in School Improvement: a Case Study*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1998 ; M. Gray, *Teacher/Student Interaction and School Improvement in an International School*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1999 ; Mary Hayden, *International Education. A Study of Student and Teacher Perspectives*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1998 ; Peter Mackenzie, *Being International and International Education. The Perceptions of Parents in One European International School*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 2000 ; J. Nette, *Primary Age Internationally Mobile Children's Sense of Belonging and Identity. A Survey of Standard 5 and 6 Children at Four International Independent Schools in Botswana*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 2001 ; B.A. Rancic, *International Education. Student Perception of What it Means to « Be International »*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1998 ; D. Stanworth, *An International Education at Yokohama International School: from Theory to Practice*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1998.

[2] Bibliothèques en France et en Suisse, Biblio SHS du CNRS ainsi que les ressources numériques de *Columbia University*.

[3] Mary Hayden et Jeff Thompson (dir.), *International Schools & International Education. Improving Teaching, Management & Quality*, Londres, Kogan page, 2000 ; Mary Hayden et Jeff Thompson, *International Education. Principles and Practice*, Londres, Kogan Page, 2001 ; Mary Hayden, Jeff Thompson et George Walker (dir.), *International Education in Practice. Dimensions for Schools and International Schools*, Londres, Routledge, 2002.

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[1] ». 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[2], 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[3]. 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[4], 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

[1] Robert Bohem, *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.

[2] Ayant obtenu son doctorat de philosophie, Ian Hill débute 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.

[3] Son article s'ouvre sur la définition conjointe des termes « culture » et « ethnie » en référence au dictionnaire *Le Robert* et reproduit en annexe le schème général du programme du BI. Ian Hill, « Le baccalauréat international. Son histoire et sa contribution à l'enseignement interculturel », *SAVOIR Éducation Formation*, 1995, n° 4, p. 617‑632.

[4] 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.

histoire institutionnelle alors que sa contribution au livre dirigé par Hayden et Thompson[1] est de la littérature spécifique produite dans un cadre académique.

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[2]. Ainsi insensible au *nomos* de la sociologie[3] 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[4], n'aura donc pas le même statut épistémologique dans notre thèse que la littérature générale.

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

[1] George Walker, « The Language of International Education » dans Mary Hayden, Jeff Thompson et George Walker (dir.), *International Education in Practice. Dimensions for Schools and International Schools*, 1re éd., Londres, Routledge, 2002, p. 208‑216.

[2] En effet, 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. » Voir Robert K. Merton, « L'analyse fonctionnelle en sociologie » dans *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 71.

[3] Bourdieu résume ce *nomos* en référence à la formule de Durkheim « expliquer le social par le social ». Voir Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*, Paris, Raisons d'agir, 2001, p. 36.

[4] Bachelard pose le problème de la connaissance scientifique en termes d'« obstacles épistémologiques » qui sont à l'œuvre dans l'acte de connaissance, proposant de distinguer « trois âges de la pensée scientifique » correspondant à son développement historique : l'« état préscientifique » du début de notre ère à 1700, l'« état scientifique » de 1800-1900 et le « nouvel esprit scientifique » à partir de 1905. Toutefois, les obstacles à la « formation de l'esprit scientifique » sont aussi posés par la pensée « préscientifique » qui lui est historiquement antérieure, voir Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance [1938]*, Paris, Vrin, 2004, p. 10.

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 principalement selon leurs disciplines de référence (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie) par la multiplicité des approches et des méthodes[1].

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 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[2]. Principalement centré autour de deux notions : celle de la reproduction sociale et celle de *Third Culture Kid* (ou TCK)[3], 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[4]. Inspirée de Bourdieu, Remi Iijima y développe la thèse d'un *global* ou

[1] Par exemple, dans sa thèse de sciences de l'éducation sur la « conscience nationale » chez les enfants de fonctionnaires internationaux – thématiquement proche de notre terrain –, Manoranjna Singh Sivasankar définit cette conscience du point de vue de l'enfant individuel et non de celui de son groupe d'appartenance. Travail descriptif s'inscrivant volontairement dans une démarche non sociologique, cette thèse ne fournit malheureusement pas de résultats exploitables pour une mise en perspective de nos propres résultats. Manoranjna Singh Sivasankar, *National Consciousness and children of International Civil Servants Studying at the United Nations International School in New York City*, Columbia University, New York, 1972.

[2] Dans de nombreux travaux, les parties introductives, descriptives ou historiques reprennent dans leur structure même la logique de présentation de soi de l'OBI, qu'on trouve sous une forme objectivée sur le site Internet. Cela est particulièrement visible à travers leurs tables des matières, par exemple dans la thèse d'Anysa Peni Mayer : « Description of the Diploma Program ; Assessment ; Internal Assessments ; Becoming an IB School : Application and Authorization ; Five Year Re-Authorization ; Selection of IB Diploma Teachers ; IB Diploma Program Pass Rates. » Bien que ce travail soit essentiellement descriptif, il est précieux pour notre étude car il permet de circonscrire les généralisations concernant l'émergence d'un espace des *IB Schools*, notamment aux États-Unis. Par l'étude détaillée des contextes spécifiques de mise en place de ce programme dans deux écoles étatiques aux États-Unis, l'auteur nous apporte des éléments qualitatifs concernant des écoles singulières. Anysia Peni Mayer, *Interrupting Social Reproduction. The Implementation of an International Baccalaureate Diploma Program in an Urban High School*, Thèse d'éducation, University of California, Davis, 2006.

[3] Ruth Hill Useem et Richard D. Downie, « Third-Culture Kids », *Today's Education*, 1976, n° 65, p. 103‑5.

[4] 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 des anciens élèves 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. Remi Iijima, *Becoming Cultural Mediators: Global Cultural Capital of International School Alumni in Tokyo*, Master de sociologie, University of Hawaï, Hawaï, 2009.

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 à Singapour)[1]. Ces articles, aussi approfondis qu'ils soient, font apparaître une lacune de connaissances concernant l'histoire et la structuration de l'espace plus large et les enseignants. 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. En effet, 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 l'orientation)[2] ». 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 – notamment parce qu'il conçoit la sociologie de l'éducation comme une dimension de la sociologie de la domination[3]. 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[4], n'en est pas moins reconnue unanimement comme un apport fondamental, jusqu'à devenir un lieu commun[5].

---

[1] Julia Resnik, « Sociology of International Education. An Emerging Field of Research », *International Studies in Sociology of Education*, 2012, vol. 22, n° 4, p. 291‑310.

[2] 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, voir Franck Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, p. 12‑13.

[3] Loïc Wacquant, « Foreword » dans Pierre Bourdieu, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Stanford, Stanford University Press, 1996, p. XVIII.

[4] Voir par exemple François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétout, « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval », *Sociologie*, 2010, n° 2, p. 177‑197.

[5] 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

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[1]. S'appuyer sur la notion de « marché symbolique » 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 une « Société ». Par cette analogie du marché, qui n'induit pas ici une conception économique, ils conçoivent les individus éduqués comme produits de l'action pédagogique et classent les professeurs dans la catégorie des vendeurs de biens symboliques, ayant d'autant plus d'« intérêt au désintéressement » qu'ils appartiennent à un corps durablement institué. Le choix méthodologique de transposer ces notions économiques en sociologie implique donc de considérer l'activité pédagogique comme un enjeu de luttes pour la transmission de la culture d'un groupe ou d'une classe dominante et pour le monopole de la légitimité culturelle au sein d'un espace reproduisant les rapports de force existants dans une formation sociale donnée. L'intériorisation d'un arbitraire culturel produit ainsi 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. 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 cette théorie s'applique 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[2], qui critique le caractère fonctionnaliste de l'explication

---

dans *La Reproduction*. Voir André Petitat, *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Librairie Droz, 1999. Pour une critique, notamment méthodologique, de ce dernier ouvrage, voir Christian A. Muller, *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)*, Thèse d'histoire, Université de Genève, Genève, 2007, p. 51. Enfin, sur l'autonomie des agents, voir P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 47.

[1] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 45.

[2] Detlef Müller, Fritz Ringer et Brian Simon, *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p. 7.

par le besoin, 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[1], un objet transnational comme le nôtre conduit à s'intéresser aux travaux en sociologie et en histoire qui introduisent dans l'objet les 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[2] ». Cette notion théorisée par Ulrich Beck a donné lieu à une réelle réorientation de l'historiographie, notamment en histoire de l'éducation[3], à l'instar de l'« histoire transnationale[4] » et de l'« histoire croisée[1] ».

[1] Les systèmes d'enseignement modernes se mettent en place avec la création des États-nations modernes entre la seconde moitié du XIX^e^ siècle et la Première Guerre mondiale et jouent un rôle déterminant dans la constitution culturelle des « identités nationales » en Europe, voir sur ce point l'ouvrage d'Anne-Marie Thiesse, *La Création des identités nationales. Europe XVIII^e^-XX^e^ siècle*, Paris, 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.

[2] Andreas Wimmer et Nina Glick Shiller, « Methodological Nationalism and Beyond. Nation-State Building, Migration and the Social Sciences », *Global Networks*, 2002, n° 2, p. 301‑334.

[3] Parmi les nombreux travaux de l'ERHISE, voir en particulier Joëlle Droux et Rita Hofstetter, « Going International: the History of Education Stepping beyond Borders », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 2014, L, I-II, p. 1‑9 ; Damiano Matasci, *L'École républicaine et l'étranger. Acteurs et espaces de l'internationalisation de la « réforme scolaire » en France (1870-première moitié du XX^e^ siècle)*, Thèse d'histoire, Université de Genève et École des hautes études en sciences sociales, Genève, 2012 ; Béatrice Haenggeli-Jenni, *Pour l'ère nouvelle : une revue au carrefour entre science et militance (1922-1940)*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, 2011 ; voir aussi sur ce sujet Marcelo Caruso, « World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education », *History of Education*, 2008, vol. 37, n° 6, p. 825‑840.

[4] 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, voir notamment Pierre-Yves Saunier, « Circulations, connexions et espaces transnationaux », *Genèses*, 2004, n° 57, p. 110‑126 ; Akira Irie et Pierre-Yves Saunier (dir.), *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, New York, Palgrave Macmillan, 2009.

Dans une perspective « globale », se fondant sur l'opposition entre « centre » et « périphéries » de la théorie néo-marxiste du « système-monde[2] » 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 XIX^e^ siècle[3]. 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 précisément 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[4] » et sur la conférence de Bourdieu de 1989 concernant « les conditions de la circulation internationale des idées[5] », une sociologie de l'international est en cours de systématisation par des chercheurs étudiant ses espaces, ses agents aussi bien que ses produits[6].

Si, dans le cadre du CESEP, 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[7], celles sur les élites portent sur un plus grand nombre de pays[8]. Dans une perspective comparative, ces dernières montrent que les institutions de

[1] Michael Werner et Bénédicte Zimmermann, « Penser l'histoire croisée. Entre empirie et réflexivité », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2003, n° 58, p. 7‑36.

[2] Immanuel Wallerstein, *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris, La Découverte, 2006, p. 89‑90.

[3] George M. Thomas et John Boli (dir.), *Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875*, Stanford, Stanford University Press, 1999.

[4] Développée dans les années 1980 contre le comparatisme inter-culturel, l'histoire des transferts culturels a pour souci d'étudier simultanément différents espaces nationaux sans pour autant les comparer. Voir Michel Espagne, *Les Transferts culturels franco-allemands*, Paris, PUF, 1999, p. 49.

[5] Cette conférence a été publiée plus tard, voir Pierre Bourdieu, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, n° 145, p. 3‑8.

[6] Voir l'ouvrage auquel nous collaborons, Meryll David-Ismayil, Leonora Dugonjić et Romain Lecler, « Analyser les politiques de mondialisation », dans Johanna Siméant (dir.), *Faire les sciences sociales de l'international*, Paris, CNRS Éditions, à paraître.

[7] Sandrine Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, n° 166-167, p. 80‑93.

[8] Produisant depuis les années 1990 des études comparatives sur l'internationalisation des systèmes d'enseignement et la formation corrélative des élites, le réseau international « Formation des élites et internationalisation de la culture » est constitué de chercheurs de différents pays : Algérie, Allemagne, Belgique, Brésil, Finlande, France, Grande Bretagne, Grèce, Hongrie, Italie, Maroc, Norvège, Portugal, Roumanie, Sénégal et Suède. Voir notamment Monique de Saint Martin, Donald Broady et Mikael Palme (dir.), *Les Élites. Formation, Reconversion, Internationalisation*, Paris et Stockholm, CSES, EHESS et FUKS Lärarhögskolan, 1995, p. vii ; Monique de Saint Martin et Mihaï Dinu Gheorghiu, *Éducation et frontières sociales. Un grand*

formation des élites sont de plus en plus dépendantes de conditions qui dépassent les limites habituelles de l'État-nation moderne[1]. Elles font également 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[2]. 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[3] ». 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[4]. 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 provenant 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 ».

---

bricolage, Paris, Michalon, 2010 ; Mikael Börjesson *et al.*, « Étudiants et chercheurs suédois aux États-Unies et en France. Stratégies transnationales collectives et individuelles » dans Michèle Leclerc-Olive, Grazia Scarfò Ghellab et Anne-Catherine Wagner (dir.), *Les Mondes universitaires face aux marchés. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, Paris, Karthala, 2011, p. 32‑47 ; Gilles Lazuech, « Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, n° 121, p. 66‑76.

[1] S'inscrivant dans la tradition du CSE, à l'initiative des colloques de Madrid et de Dubrovnik, tenus en 1964 et 1965, dans lesquels Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron développent une réflexion approfondie sur la comparabilité des systèmes d'enseignement. Voir l'ouvrage qui regroupe certaines des interventions, Robert Castel et Jean Claude Passeron, *Éducation, Développement et Démocratie. Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pays arabes, Yougoslavie*, Paris-La Haye, Mouton & Co., 1967.

[2] Monique de Saint Martin et Nathalia Chamatko (dir.), *Formation des élites et culture transnationale*, Paris-Stockholm, CSES, EHESS et FUKS Lärarhögskolan, 1997, p. 13.

[3] 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, notamment 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 ». Pour plus de détails, voir Romain Lecler, *Sociologie de la mondialisation*, Paris, La Découverte, 2013, p. 91‑93.

[4] À notre connaissance, l'enquête d'Anne-Catherine Wagner sur les écoles internationales en région parisienne, dans le cadre de sa recherche doctorale sur les cadres étrangers en France, est l'exception à cette règle. A.-C. Wagner, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation*, *op. cit.*

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'auteur constate 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[1]. Cette violence symbolique est redoublée par l'origine même des qualificatifs, puisque les dominants, possédant les moyens de production des catégories de pensée, s'auto-désignent et imposent aux dominés leur vision du monde social. En effet, 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[2] », 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 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[3] : lors du symposium « A Different Reading of the

[1] Il existe aujourd'hui en France des recherches sur la ségrégation scolaire comme composante de la reproduction des inégalités sociales, voir l'ouvrage de Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Favre-Perroton, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.

[2] Don Weenink, « Cosmopolitanism as a Form of Capital Parents Preparing their Children for a Globalizing World », *Sociology*, 2008, n° 42, p. 1089‑1106.

[3] De son côté, 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 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

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[1]. 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[2] » partagent l'intérêt à faire exister un tel espace, malgré la diversité des origines nationales[3]. 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.

Quant à ce qui serait une élite internationale, voire une classe capitaliste transnationale[4], 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[5] ». C'est pourquoi considérer la structure de l'espace international constitue également un axe de recherche important. En effet, cet espace est fortement hiérarchisé. À cet

européen va de pair avec la formation d'un groupe social spécifique, les eurocrates. Voir Didier Bigo et Mikael R. Madsen, « Introduction to Symposium "A Different Reading of the International". Pierre Bourdieu and International Studies », *International Political Sociology*, 2011, vol. 5, n° 3, p. 219‑224.

[1] Gisèle Sapiro, « Le champ est-il national ? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013, n° 200, p. 70‑85.

[2] Yves Dezalay, « Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, n° 151, p. 6.

[3] 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. Voir Laurent Jeanpierre, « 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*, 2004, vol. 11, n° 2, p. 13‑44 ; N. Guilhot, *The Democracy Makers*, *op. cit.*

[4] Sur le débat concernant la « classe capitaliste transnationale », voir Michael Hartmann, « Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 190, p. 10‑23.

[5] André Mach, Thomas David et Félix Bühlmann, « La fragilité des liens nationaux. La reconfiguration de l'élite du pouvoir en Suisse, 1980-2010 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 190, p. 78‑107.

égard, la sociologie de la traduction initiée par Johan Heilbron[1], est particulièrement éclairante car, en concevant celle-ci comme « vecteur d'échanges culturels internationaux[2] », 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 »[3]. 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[4], 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 scientifiquement 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[5] ». C'est dans cette perspective que la théorie des champs « oriente et commande » la recherche empirique dans le cadre de cette thèse. C'est un système de questions générales qui se spécifient lorsqu'on les confronte à un terrain[6]. Un champ étant par définition l'aboutissement d'un processus socio-historique d'accumulation de différentes espèces de capitaux et d'autonomisation des activités sociales (scientifique, artistique, pédagogique, etc.) autour d'intérêts qui leur sont propres[7], cette théorie n'est pas réductible à un choix dépendant du goût d'un chercheur singulier.

[1] Johan Heilbron, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », *European Journal of Social Theory*, 1999, vol. 2, n° 4, p. 429‑444.
[2] Gisèle Sapiro et Johan Heilbron, « La Traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux » dans *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008, p. 29.
[3] Pascale Casanova, *La République mondiale des Lettres*, Paris, Seuil, 1999 ; Abram de Swaan, « Pour une sociologie de la société transnationale », *Revue de synthèse*, 1998, vol. 119, n° 1, p. 89‑111.
[4] Gisèle Sapiro, « Introduction » dans Gisèle Sapiro (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, Paris, Nouveau Monde, 2009, p. 8.
[5] Max Weber, *Essais sur la théorie de la science [1904]*, Paris, Plon, 1992, p. 146. cité dans P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon et J.-C. Passeron, *Le Métier de sociologue*, *op. cit.*, p. 59.
[6] Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*, Paris, Raisons d'agir, 2001, p. 71.
[7] Pierre Bourdieu, « Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013, n° 200, p. 4‑37.

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[1] », comme nous nous proposons de le faire pour l'internationale élitiste des *IB Schools*.

Problématique : constitution d'un espace 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[2] ? 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[3] ».

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[4]. 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

[1] G. Sapiro, « Le champ est-il national ? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale », art cit.
[2] Pierre Bourdieu, « Comment peut-on être sportif ? » dans *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 2002, p. 137‑195.
[3] 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 », voir Luc Boltanski et Pierre Bourdieu, « Le fétichisme de la langue », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 4, p. 2‑32.
[4] Pierre Bourdieu, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992, p. 341.

XX^e 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[1] » par exemple.

Afin de délimiter l'objet de cette thèse, 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 global de l'offre pédagogique au niveau secondaire (voir Schéma 1, p. 41). Nous concevons l'ensemble des formations secondaires comme un marché global de biens symboliques, dans lequel les titres scolaires, en tant que « capital culturel à l'état institutionnalisé[2] » ayant une valeur convertible sur les marchés du travail ou de l'enseignement supérieur, sont en concurrence. 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[3] » de l'harmonisation des titres universitaires facilitant la libre circulation des étudiants et la standardisation des offres de formation.

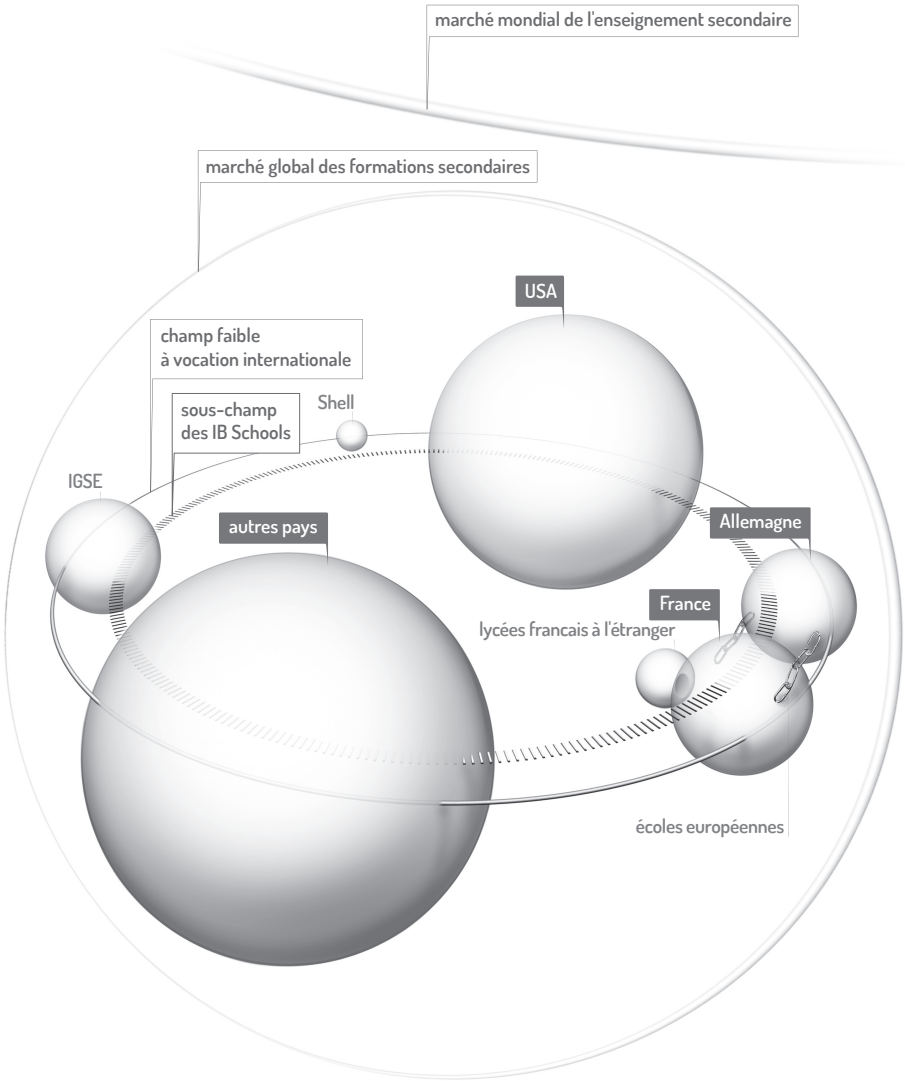
En s'appuyant sur le travail d'identification opéré par Hayden et Thompson, il est possible de décrire l'espace des formations à vocation internationale comme constitué de différents groupements d'écoles qui peuvent être nationaux, commerciaux, régionaux ou transnationaux : c'est-à-dire liés respectivement 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 certain public. Ils participent donc pleinement au marché global.

[1] 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 : « Professions develop when jurisdictions become vacant, which may happen because they are newly created or because an earlier tenant has left them altogether or lost his firm grip on them. Thus events propagate backwards in some sense, with jurisdictional vacancies, rather than the professions themselves, having much of the initiative ». Voir Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press, 2009, p. 19.

[2] Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, n° 30, p. 3‑6.

[3] Voir sur sur ce point M. Leclerc-Olive *et al.*, *Les Mondes universitaires face au marché*, *op. cit.*

Schéma 1. Représentation graphique du sous-champ des *IB Schools*



nedzadajkic@yahoo.fr

Plus précisément, se situant au croisement de champs nationaux et transnationaux, cet espace faiblement réglementé se caractérise par son hétéronomie : nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'un champ faible au sens de Vauchez, ne fonctionnant ni comme un champ autonome, ni comme un « corps » au sens de Bourdieu[1]. Pourtant, 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[2].

Nous posons l'hypothèse que l'OBI, forme institutionnelle d'une action pédagogique au départ familiale, contribue au développement institutionnel d'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. En effet, 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 des enseignants ainsi que par la hiérarchisation des langues et des pays d'accueil. En se conformant aux

[1] « Les corps sont des groupes durablement institués par la vertu à la fois intégratrice et distinctive d'une désignation socialement connue et reconnue, publiquement et officiellement proclamée (nom propre, *sigle*, etc.) et dotés de ce fait d'un capital symbolique commun qui, du fait de la solidarité ainsi instaurée entre tous les détenteurs légitimes de l'identité commune (parfois juridiquement définie comme dans le cas de la nationalité), assurent à chacun d'eux la participation à ce capital, sorte de garantie symbolique constituée par la somme des capitaux individuels ». Pierre Bourdieu, « Effet de champ et effet de corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1985, n° 59, p. 73.

[2] 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. Voir G. Sapiro, « Le champ est-il national ? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale », art cit.

normes de l'OBI, les écoles membres se distinguent des autres écoles à vocation internationale. Historiquement, la création de l'Organisation du baccalauréat international 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[1].

La sociologie historique, une approche méthodologique

Pour étudier l'espace dans lequel s'inscrit ce que nous désignons comme une internationale élitiste, nous défendons la position épistémologique du réalisme critique. Intermédiaire entre deux démarches extrêmes – un positivisme naïf qui réduit les SHS aux méthodes des sciences naturelles et un constructivisme qui, lorsqu'il prend la forme de relativisme absolu, identifie la science à l'idéologie –cette position justifie, selon George Steinmetz, l'approche de la sociologie historique sur les plans ontologique et épistémologique[2].

À titre d'exemple, deux options épistémologiques peuvent être choisies pour expliquer le caractère international des agents étudiés : 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 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 de nationalités, comme un indice de processus plus larges liés à la division sociale du travail et à la modification de la

[1] Pierre Bourdieu, « Le Marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, 1971, vol. 22, p. 53‑54 ; Gisèle Sapiro, « L'Europe, centre du marché mondial de la traduction » dans Gisèle Sapiro (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe. De la formation des États-nations à la mondialisation XIX^e^-XX^e^ siècle*, Paris, La Découverte, 2009, p. 252.

[2] George Steinmetz, « Critical Realism and Historical Sociology. A Review Article », *Comparative Studies in Society and History*, janvier 1998, vol. 40, n° 1, p. 170‑186. La position de réalisme critique est complémentaire à celle de Bourdieu, qui défendait lui aussi une autonomie relative de la science, voir P. Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*

structure sociale à l'échelle mondiale (spécialisation dans l'internationalisme, émergence d'un *Stand*, etc.)[1]. Couplé avec celui d'*ethos,* nous employons le concept wéberien de *Stände* pour désigner le groupe social des fonctionnaires internationaux en tant que « groupe de statut[2] » ayant des privilèges spécifiques.

Cette thèse développe ainsi une sociologie historique d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XX^e^ siècle, permettant de poser, à partir d'un objet délimité, des questions qui seraient rarement traitées aussi bien par une sociologie anhistorique que par une « histoire traditionnelle[3] ». Partant du constat de Norbert Élias que ces disciplines « axent leur attention sur des niveaux différents d'un seul processus événementiel[4] », 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 plus généralement aux « données[5] », 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[6] » 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 source qu'en fonction d'une problématique[7]. 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

[1] 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. Voir Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique [1972]*, Paris, Seuil, 2000. Cette approche conduit à reconnaître la richesse et la spécificité de ces sciences, qui tiennent à leur objet plutôt qu'à leur méthode, voir Michel Foucault, *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966, p. 366‑378.

[2] 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. La traduction anglaise (*status group*) est plus proche de *Stände* au sens wéberien. Voir Charles Wright Mills et Hans Heinrich Gerth, *From Max Weber. Essays in Sociology*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1946, p. 190.

[3] Bertrand Müller, « Sociologie et Histoire » dans Nicolas Offenstadt (dir.), *L'Historiographie*, Paris, PUF, 2011, p. 625.

[4] N. Elias, *La Société de cour [1969]*, *op. cit.*, p. LXVI.

[5] P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon et J.-C. Passeron, *Le Métier de sociologue*, *op. cit.*

[6] François Simiand, « Méthode historique et science sociale », *Revue de synthèse historique*, 1903, p. 22‑23.

[7] Marc Bloch, « Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien » dans *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Gallimard, 2006, p. 842‑985.

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[1]. La critique des sources, externe et interne[2], 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*[3].

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 en effet 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. La restitution des enquêtes et problèmes rencontrés se situe en annexes (p. XI) et le parcours de recherche évoqué ici sera détaillé tout au long de la thèse.

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

[1] Nous nous référons ici à Vojin Milić, sociologue-historien yougoslave spécialisé dans la méthodologie et la sociologie de la connaissance. Contribuant à théoriser la démarche de sociologie historique, son ouvrage de méthodologie nous a été utile pour le classement des sources, restitué p. 52-55. Voir Vojin Milić, *Sociološki metod*, Belgrade, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996, p. 542.

[2] Charles Victor Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1900.

[3] Bien qu'elle n'ait jamais été systématisée dans un manuel de méthodologie comme celui de Vojin 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. La réflexion développée par Gisèle Sapiro dans ses séminaires, *Épistémologie des sciences sociales* (2007-2008) et *Méthodes de la sociologie historique I-II* (2012-2013), nous a également été précieuse à cet égard. Plus particulièrement, les travaux de Francine Muel-Dreyfus, qui ont été pour nous un modèle, nous ont guidée dans le traitement et la réflexion sur les histoires institutionnelles. Enfin, le manuel de Milić, où est développée une réflexion de sociologue-historien sur le classement des sources qui est rarement menée par des sociologues, nous a servi dans l'effort d'explicitation. Voir V. Milić, *Sociološki metod*, *op. cit.*, p. 531‑570.

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 le risque d'une telle confusion est particulièrement élevé lorsqu'on étudie les « élites[1] ». 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[2] ». Par la sélection de certains « temps forts de la vie institutionnelle[3] », la perspective diachronique a une double fonction, génétique et comparative[4]. 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 l'internationalisation et la mondialisation[5], les étudiant en tant que processus sociaux, et plus particulièrement, de réfléchir de manière relationnelle à l'internationalisme– en tant qu'idéologie politique prise dans un système d'oppositions plus large – et dans sa 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[6]. 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'émergence d'un ensemble d'institutions qui participent à la production, à la régulation et au contrôle des échanges : organisations internationales, gouvernementales ou non, fondations privées et *think tanks* entre autres[7]. S'inscrivant dans ce processus avec la multiplication d'écoles internationales après la Seconde Guerre mondiale ainsi que de leurs instances de consécration,

[1] Laurent Willemez *et al.*, « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, 1994, n° 16, p. 114‑132.
[2] F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, *op. cit.*
[3] *Ibid.*
[4] Gisèle Sapiro, « Comparaison et échanges culturels. Le cas des traductions » dans Pascale Haag *et al.* (dir.), *Faire des sciences sociales*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2012, p. 217.
[5] Rappelons que la notion de « mondialisation » remplace celle de « développement », héritée de la colonisation, à la fin des années 1980, voir I. Wallerstein, *Comprendre le monde*, *op. cit.*, p. 136.
[6] G. Sapiro, « Introduction », *op. cit.*, p. 8‑13.
[7] Boris Petric (dir.), *La Fabrique de la démocratie. ONG, fondations, think tanks et organisations internationales en action*, Paris, Éditions de la MSH, 2012, p. 20.

dont l'OBI, l'espace des *IB Schools* est l'héritier du processus d'internationalisation puisque les élèves y sont perçus comme représentant leur pays selon le principe de l'internationalisme.

Si nous avons pour souci d'englober tout le XX^e^ 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. Tributaire 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, dépendant de la disponibilité des sources. 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[1]. À cette fin, trois perspectives temporelles sont articulées à trois échelles d'analyse selon la démarche théorisée par Sapiro[2] : la longue durée des émergences, le moyen terme des configurations et le court terme des agents. À l'échelle macro, la sociogenèse des institutions – incluant les catégories de pensée – couvre le XX^e^ 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 des agents et sont étudiés au moyen d'observations et d'entretiens, de méthodes quantitatives, et d'une approche prosopographique.

[1] Fernand Braudel, « Histoire et Sciences Sociales. La longue durée », *Réseaux*, 1987, vol. 5, n° 27, p. 7‑37.
[2] Gisèle Sapiro, « Comparaison et échanges culturels : le cas des traductions », dans Pascale Haag *et al.* (dir.), *Faire des sciences sociales. Comparer*, Éditions de l'EHESS (coll. « Cas de figure »), 2012, vol. 22, p. 197.

Croisement des données quantitatives et qualitatives

Comme c'est souvent le cas lorsqu'on travaille sur les professions intellectuelles[1], notre l'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 (archives privées, etc.) et parce qu'elles résultent de l'action organisée de fractions de classe dominante, détiennent le monopole sur leur propre histoire. 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. Plus particulièrement, c'est notre problématique, comprendre l'émergence de l'espace des *IB Schools*, qui constitue une archive en « source[2] » 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[3]. 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 dans le cadre du mémoire de master[4] puis en 2010 à New York, dans le cadre d'un séjour de recherche à Columbia University[5]. 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.

[1] Selon Bourdieu, les intellectuels « se définissent objectivement par la prétention au monopole de leur propre objectivation », voir Pierre Bourdieu, « Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n° 39, p. 5.
[2] Sur ce point voir notamment Arlette Farge, *Le Goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1989, p. 87.
[3] Pour le détail des fonds dépouillés voir p. 53-54 et la liste p. 397.
[4] Leonora Dugonjić, *L'Inconscient d'école de l'École internationale de Genève (2008-2007)*, Mémoire de maîtrise de sociologie, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2008.
[5] Dans le cadre de la réunion initiale du Elites Research Network animée par Shamus Khan, nous avons été accueillie en tant que *Visiting Scholar* au département de sociologie de Columbia University en septembre et octobre 2010. Ce statut nous a facilité l'accès au terrain ainsi que les conditions matérielles de travail à New York. Cette rencontre a donné lieu à un article dans le New York Times,
voir http://www.nytimes.com/2010/10/16/your-money/16wealth.html?_r=1

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 d'un rite). 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 directement 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 »). Les bases de données construites directement nous ont surtout servi pour organiser le recueil d'informations, non pas pour faire des analyses statistiques, alors que les données secondaires nous ont permis de construire l'espace du baccalauréat international en 2008-2009, par une analyse structurale de contenu. Nous les présenterons au fur et à mesure de l'exploitation des résultats.

Une enquête « par distanciation » : le choix du terrain

Dans le cadre du mémoire de master, qui a servi de travail préliminaire à notre thèse, une perspective diachronique était nécessaire pour mettre à distance notre familiarité avec le terrain en tant qu'ancienne élève de l'Écolint. C'est à partir de notre apprentissage de la sociologie que nous avons pu prendre la mesure de la singularité des programmes du BI, qui était pour nous le cadre de référence quasiment naturel de l'enseignement, 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[1], notre connaissance de ces systèmes était

[1] S'il était « national », le programme d'enseignement en République Fédérative Socialiste de Yougoslavie n'en était pas moins imprégné d'un caractère international découlant de son idéologie communiste. L'approche marxienne de l'histoire privilégiait les processus économiques et sociaux à l'« histoire-bataille » et son étude des

essentiellement savante, acquise dans nos disciplines de référence[1]. Couplée à une démarche d'« enquête ethnographique par distanciation[2] », la découverte de riches archives inédites, encore non inventoriées à l'Écolint, nous a incitée à approfondir le travail sur les sources historiques au sein de notre thèse.

C'est également 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. En effet, 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 seconde école dominante par son capital symbolique plutôt qu'une école dominée.

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[3]. 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.

---

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 notamment 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 Mirko Martić et Rudi Supek, « Structures de l'enseignement et catégories sociales en Yougoslavie » dans Robert Castel et Jean Claude Passeron (dir.), *Éducation, Développement et Démocratie. Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pays arabes, Yougoslavie*, Paris-La Haye, Mouton & Co., 1967, p. 79‑106.

[1] 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.

[2] Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2010, p. 127.

[3] M. Martić et R. Supek, « Structures de l'enseignement et catégories sociales en Yougoslavie », *op. cit.*

L'emplacement géographique des sites, à Genève et New York, présente enfin un intérêt supplémentaire pour une approche de sociologie historique. En effet, la réputation anglophile de l'Écolint et le penchant « anglo-saxon », voire en termes indigènes l'« américanisme », du programme général du BI[1] 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 ».

Comme pour le mémoire de master, 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. 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, notamment 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[2]. 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 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

[1] A.-C. Wagner, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation*, *op. cit.*
[2] Voir la liste des entretiens, Tableau XII, Annexe p. XXVII. Tous les enquêtés ont été anonymisés.

sur le diplôme par comparaison avec d'autres diplômes ou avec les systèmes d'enseignement nationaux.

En suivant Joanna Siméantqui explore l'étude des trajectoires individuelles comme moyen de saisir des phénomènes internationaux[1], 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 second temps, nous portions nos questions sur les élèves, sur les parents, sur le programme de l'École, sur leur approche pédagogique et plus particulièrement 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. En effet, 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

[1] Johanna Siméant, « Localiser le terrain de l'international », *Politix*, 2013, n° 100, p. 129‑147.

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 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[1].

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 positions sur la réalité étudiée. Par exemple, le livre d'histoire institutionnelle publié par l'École internationale de Genève[2] 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,

[1] AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). Paul Dupuy, « L'Esprit international à l'École internationale de Genève », Pour l'ère nouvelle, janvier 1925, n° 18, p. 3‑5.
[2] Marie-Thérèse Maurette *et al.*, *École internationale de Genève. Son premier demi-siècle*, Genève, École internationale de Genève, 1974, 311 p.

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. 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, la 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 facilement accès aux archives de l'Écolint, dans le cadre du mémoire de master en 2007, puis pour cette étude. Le travail de classement a été initié en même temps que notre second 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, nous avons été entièrement dépendante des 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 essentiellement 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 Sources et Bibliographie, p. 396) 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 difficilement accessibles.

Plan de la thèse

Étudier l'émergence d'un espace d'activité pédagogique qui participe à la formation d'un groupe social international et élitiste implique d'en étudier la sociogenèse et la perspective diachronique avant d'étudier son espace de production (analyse géométrique de données) pour enfin en analyser le produit (étude synchronique du programme du baccalauréat international).

La première partie de ce travail de recherche est centrée sur la genèse sociale d'une éducation dite internationale, érigée en cause au nom de laquelle se mobilise un groupe de fonctionnaires internationaux de la Société des Nations et du Bureau international du travail (BIT), puis, dans un second temps, 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 devrait nous permettre de sortir de la vision qu'imposent les histoires institutionnelles et de construire une explication sociologique de la genèse. Pour ce faire, nous nous demanderons qui avait besoin d'une école internationale dans le contexte genevois d'après-guerre dans un premier temps (chapitre 1), puis dans un second temps, d'une « école des Nations unies » à la fin des années 1940 (chapitre 2).

À partir de cette critique minutieuse de l'explication de l'existence des écoles dites internationales par la thèse du besoin, la recherche portera dans une deuxième partie sur la constitution d'une économie de biens pédagogiques à vocation internationale incluant diverses écoles unifiées par le BI, les *IB Schools*. Tout d'abord, en revenant aux temps des fondation et nous intéressant aux architectes du baccalauréat international, nous montrerons 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 deviendra en 1968 l'Office du baccalauréat international (chapitre 3). L'approche prosopographique permet en effet d'étudier leurs investissements symboliques dans la cause d'un titre scolaire international en traduisant des idéaux pédagogiques élitistes, qu'ils qualifient de « modernes », en des programmes, des procédures d'examen et des critères d'évaluation. Nous proposerons ensuite une analyse des correspondances multiples (chapitre 4) de cet espace international structuré par les relations objectives entre les écoles définies selon les caractéristiques des candidats qu'elles présentent aux examens du BI. Nous approfondirons les oppositions structurales mises à jour par l'ACM à partir d'enquêtes qualitatives au sein des deux configurations

particulières que sont l'Écolint et l'Unis, notamment par l'observation d'un « rite d'institution », la *Students' League of Nations*. Nous mettrons ainsi en évidence leurs stratégies sociales de distinction– représentatives de celles des écoles anciennes dans l'espace du BI dans la période contemporaine – qui révèlent le fonctionnement global de l'espace, à savoir une économie de biens pédagogiques.

Ayant contribué à la conception du BI, ces deux écoles sont les plus ajustées aux valeurs qu'il institue, et particulièrement à la revendication d'un « esprit international » ou d'une *mentalité* internationale (*international mindedness*). C'est pourquoi, dans la troisième partie de la thèse, nous faisons le pari que cet « esprit » – que l'OBI souhaite promouvoir par l'étude de la « littérature mondiale » et de l'« histoire mondiale » – peut être étudié empiriquement. À partir des listes des ouvrages prescrits par le BI, sorte de panthéon de « littérature mondiale », une analyse quantitative s'appuyant sur la sociologie de la traduction fera émerger les rapports de force dissimulés entre les pays et les langues (chapitre 6). Pour achever d'objectiver cet « esprit international » élitiste, nous appréhenderons le positionnement politique de l'OBI à travers l'usage des notions d'ethnicité et de démocratie dans les programmes d' « histoire mondiale » du BI, par une analyse qualitative (chapitre 7). Variant ainsi les échelles d'analyse, notre thèse explore la genèse et la structuration de l'espace des *IB Schools* dans ce qui les unit aussi bien que dans ce qui les différencie et les met en concurrence. Son originalité est d'étudier ce système d'enseignement comme une économie de biens pédagogiques.

PREMIÈRE PARTIE :

LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ INTERNATIONALE

Toute instance (agent ou institution) exerçant une AP [action pédagogique] ne dispose de l'AuP [autorité pédagogique] qu'au titre de mandataire des groupes ou classes dont elle impose l'arbitraire culturel selon un mode d'imposition défini par cet arbitraire, i.e. au titre de détenteur *par délégation* du droit de violence symbolique.

Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 39.

L'École internationale de Genève (l'Écolint) fondée en 1924 et l'École internationale des Nations unies (l'Unis) créée en 1947 sont essentielles à la comprehésion de l'espace des *IB Schools*, en étant 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, récemment recrutés, 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 soit un handicap, ils auraient mis en place un système éducatif spécifique adapté à leur situation d'expatriés et à leurs besoins spécifiques. Telle est l'histoire officielle, avancée par tous, rarement remise en question, reprise telle quelle par les écoles sur leurs sites Internet. Même les producteurs de littérature spécifique 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 première partie de cette thèse.

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 pédagogique. 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 « 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'Unis et l'Écolint se réclament au contraire d'une identité internationale. Nous devons dès lors examiner la sociogenèse de cet internationalisme. En 1924 comme en 1947, dans les discours visant à justifier la création de l'Écolint et de l'Unis, la notion d'« école internationale » est mise en avant dans l'opposition à une certaine vision de l'« école nationale », qui sert de repoussoir. À partir d'une réflexion sur les logiques sociales de distinction véhiculées par cette opposition, nous nous interrogerons sur l'identité comme un cas spécifique des théories sociales de légitimation[1]. En analysant ces stratégies de distinction, qui s'appuient, selon Berger et Lukhman, sur des faits observables et dont il ne s'agit pas pour nous d'évaluer la validité, nous démontrerons que les discours sur le besoin d'une école spécifiquement internationale contribuent à la construction sociale d'une identité internationale.

Puisque c'est ce besoin qu'il nous faut expliquer, sans sacrifier naïvement au mythe des origines, mais en nous attachant à l'inclure dans l'objet comme point de vue des agents, nous étudierons la genèse des deux écoles à travers la question de la construction d'une identité internationale élitiste. 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 transmission des privilèges liés au *Stände* des fonctionnaires internationaux. 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[2].

Dans un premier temps, en étudiant les origines sociales de l'Écolint dans le contexte genevois de 1924 à 1930, et en rattachant les trajectoires de ses fondateurs à leurs représentations de l'internationalisme, le premier chapitre démontrera la primauté de la construction sociale d'une identité internationale. Dans un second temps, nous aborderons, sous l'angle de l'éducation, un temps fondateur de la constitution du groupe des fonctionnaires internationaux en tant que *Stände* à New York, de 1945 à 1949.

Bien loin de correspondre au besoin d'un groupe social déjà constitué (un groupe de fonctionnaires internationaux ou de parents) 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 mobilise un groupe restreint de hauts fonctionnaires en quête de reconnaissance.

[1] Peter L. Berger et Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor Books, 1967, p. 93‑95.
[2] C.W. Mills et H.H. Gerth, *From Max Weber. Essays in Sociology*, *op. cit.*, p. 194.

Chapitre 1. « Une Société des Nations en miniature ». Les origines sociales de l'École internationale, 1924-1930

Parmi les écoles membres de l'Organisation du baccalauréat international (OBI)[1], 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 est la première à revendiquer une identité internationale en référence à une idéologie politique[2].

Suivant l'ouvrage classique de Berger et Luckmann, nous chercherons à comprendre l'identité comme un cas spécifique des théories de légitimation sociale qui expliquent des faits observables. 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 analysés indépendemment 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 focaliserons sur la fondation de l'École et la construction simultanée de ce que nous appellerons une « psychologie de l'internationalisme » dans la période de l'entre-deux-guerres. Suivant la critique bourdieusienne du constructivisme, nous appréhenderons l'identité comme une proclamation de différence émergente de la correspondance entre les structures sociales et les structures mentales. Dans ce chapitre, nous optons pour une démarche caractéristique de la sociologie historique en étudiant la genèse des catégories de perception et d'appréciation[3]. Nous analyserons 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.

[1] Organisation non-gouvernementale, fondée à Genève en 1968, qui compte actuellement environ 3 000 écoles membres. Ces écoles peuvent être privées ou publiques et constituent un réseau mondial d'enseignement primaire et secondaire. Bien que très inégalement réparties entre les continents, elles sont implantées dans une centaine de pays et offrent un même plan d'études qui débouche sur l'obtention d'un titre scolaire spécifique, le Baccalauréat international (BI).

[2] Leonora Dugonjić, « "A Miniature League of Nations": Inquiry into the Social Origins of the International School, 1924-1930 », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 2014, L, I-II, p. 138-150.

[3] C. Calhoun, « The Rise and Domestication of Historical Sociology », *op. cit.*

En examinant cette psychologie de l'internationalisme, il s'agira pour nous de « revenir aux temps de fondation » selon le mot de Francine Muel-Dreyfus[1] pour découvrir 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 proprement sociologique de la genèse, c'est ce besoin qu'il nous faut expliquer[2]. En effet, confrontés aux matériaux historiques, nous ne pouvons nous permettre de simplement les reprendre à notre compte. Comment expliquer alors que les premiers fonctionnaires internationaux nouvellement installés à Genève ressentent le « besoin » de créer une école à leur mesure ?

Pour répondre à cette question, nous esquisserons 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[3]. Ainsi replacés dans ce contexte historique, nous décrirons 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[4]. La singularité de l'Écolint repose sur une

[1] Pour des exemples de l'approche de sociologie historique dans le domaine de l'éducation, voir F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, *op. cit.* ; Dominique Damamme, « Genèse sociale d'une institution scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1987, n° 70, p. 31‑46.

[2] Christian Topalov, *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999, p. 419.

[3] L'Institut Jean-Jacques Rousseau est fondé par Edouard Claparède en 1912. Sur son histoire, voir Rita Hofstetter, *Genève, creuset des sciences de l'éducation. Fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle*, Genève, Droz, 2010. Sur le mouvement international de l'Éducation nouvelle tel qu'il est incarné par l'IJJR, voir B. Haenggeli-Jenni, *Pour l'ère nouvelle : une revue au carrefour entre science et militance (1922-1940)*, *op. cit.*

[4] 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, voir Christophe Charle, « Prosopography (Collective Biography) » dans *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford, Elsevier Science Ltd., 2001, vol.18, p. 12236‑12241.

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 montrerons comment le discours officiel de l'institution sur le « besoin » ou la « demande » d'une école internationale et le classement des élèves selon leur origine géographique, langue et examen national contribuent à la construction sociale de la réalité de l'Écolint comme internationale dans un contexte politique marqué par le développement inédit d'organisations internationales.

Ce chapitre se fonde essentiellement sur trois fonds d'archives : celui de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR), 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[1] ».

1.1. 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-scène internationale des pédagogies progressistes[2]. Ce contexte très 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

[1] Pierre Bourdieu, « L'identité et la représentation. Éléments pour une réfléxion critique sur l'idée de région », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1980, n° 35, p. 71.
[2] Rita Hofstetter *et al.*, « L'Engagement scientifique et réformiste en faveur de la "nouvelle pédagogie". Genève dans le contexte international. Premières décades du XX^e siècle » dans Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation. Fin du XIX^e - milieu du XX^e siècle*, Bern, Peter Lang, 2006, p. 126.

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[1] », à l'origine d'un ordre politique proprement 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 de travailleur intellectuel[2], 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[3] 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 transformation des esprits qu'en des lois et des institutions[4]. Ce n'est donc pas un hasard si cette doctrine se traduit en un projet éducatif, et plus particulièrement 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[5]. 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 notamment 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

[1] G. Sacriste et A. Vauchez, « La "guerre hors-la-loi" 1919-1930. Les origines de la définition d'un ordre politique international », art cit.
[2] Sur l'organisation professionnelle des travailleurs intellectuels dans les années 1920, voir Gisèle Sapiro, « L'Internationalisation des champs intellectuels dans l'entre-deux-guerres. Facteurs professionnels et politiques » dans *L'Espace intellectuel en Europe. De la formation des États-nations à la mondialisation XIX^e-XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2009, p. 111‑146.
[3] M. Mazower, *No Enchanted Palace*, *op. cit.*
[4] *Ibid.*
[5] R. Hofstetter, *Genève, creuset des sciences de l'éducation*, *op. cit.*

Ferrière, l'Institut se concentre davantage sur sa vocation internationale que sur l'application de ses principes pédagogiques[1]. 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 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[2].

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'assoir ainsi sa renommée internationale par leur concrétisation dans une institution scolaire conçue comme « une sorte de Société des Nations en miniature[3] ». 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 »[4]. Cette place particulière de l'IJJR est facilitée par une longue tradition scientifique et pédagogique datant de la Réforme.

Plus particulièrement, les écoles privées fondées par des protestants foisonnent à Genève depuis le XVIIIe siècle[5]. Au XIXe siècle, s'affrontent deux conceptions de l'École sous-

[1] R. Hofstetter *et al.*, « Passion, Fusion, Tension », art cit, p. 126.
[2] Adolphe Ferrière, *Avant-propos. L'éducation et la solidarité. Travaux présentés au 3e Congrès international d'éducation morale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922. Cité dans *Ibid.*
[3] 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.
[4] Sur les origines et l'histoire du BIE, voir Pedro Rosselló, *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.
[5] Gabriel Mützenberg, *Genève 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, Grand-Pont, 1974, p. 209‑210.

tendues par deux positions politiques, notamment concernant la définition de la nationalité genevoise : l'une conservatrice et l'autre dite radicale[1]. À nouveau au pouvoir sous la Restauration (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[2]. Lorsqu'ils arrivent au pouvoir en 1846, ces derniers 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[3]. En 1842, la nouvelle constitution de Genève, qui en fait une démocratie représentative, codifie pour la première fois la « liberté d'enseignement[4] », 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[5]. 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 intrinsèquement mêlés sous la Restauration. En effet, 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

[1] Olivier Perroux, *Tradition, Vocation et Progrès. Les élites bourgeoises de Genève (1814-1914)*, Thèse d'histoire économique et sociale, Université de Genève, Genève, 2003.
[2] Rita Hofstetter, *Les Lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*, Berne, Peter Lang, 1998, p. 157.
[3] Sa part baisse de 14 points (de 31,7 % à 17,7 %). La source de ces chiffres est le tableau « Enfants de 6 à 13 ans dans le Canton de Genève, en 1843 et en 1886 », dans G. Mützenberg, *Genève 1830. Restauration de l'école*, *op. cit.*, p. 512.
[4] R. Hofstetter, *Les Lumières de la démocratie*, *op. cit.*, p. 154.
[5] *Ibid.*

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[1].

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, particulièrement les enfants de la bourgeoisie d'affaires désormais dominante du fait de la révolution industrielle[2]. 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. En effet, 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[3]. À la fin du XIX^e^ siècle, les écoles privées prennent donc l'une de ces deux formes selon les classes sociales dans lesquelles elles recrutent leurs élèves[4].

Après un XIX^e^ 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 XX^e^ 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 du *Stand* des fonctionnaires internationaux, 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 analyserons 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 presque exclusivement dans l'aristocratie européenne : sur les 1 791 élèves qui ont étudié au Château pendant les 66 ans de son existence, seuls 13 sont d'origine genevoise[5], soit moins de 1 %. Même s'il accueille des élèves de différentes nationalités et met en avant cette

[1] A.-M. Thiesse, *La Création des identités nationales*, *op. cit.*
[2] 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, notamment par la transmission du statut de bourgeois aux fils par le sang, leur conférant des privilèges économiques. Pour une analyse approfondie voir O. Perroux, *Tradition, Vocation et Progrès*, *op. cit.*
[3] Rita Hofstetter, *Le Drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées. Genève XIX^e^ siècle*, Carouge, Zoé, 1994, p. 154.
[4] *Ibid.*, p. 16.
[5] Le Château Haccius est fondé par Charles Haccius, qui descendant d'une lignée de pasteurs luthériens, est né à Hanovre, et suit des études de théologie. Sur la trajectoire d'Haccius, voir *Ibid.*, p. 149‑150.

diversité, le Château Haccius ne se présente pas comme une institution à vocation internationale[1]. Or l'Écolint, qui attire elle aussi une clientèle d'origines géographiques diverses, s'auto-désigne 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)[2] 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[3]. 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[4] » de l'internationalisme, à savoir 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

[1] Selon Hofstetter, il s'agit d'une « majorité d'Allemands, d'Américains et d'Anglais », voir *Ibid.*, p. 157.
[2] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 22.
[3] On parle en termes de « nationalités représentées » dès le *Premier rapport annuel* (1925-1926). AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève*, Premier rapport annuel 1925-1926,* p. 10.
[4] Anne Rasmussen, « Tournant, Inflexions, Ruptures. Le moment internationaliste », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2001, vol. 1, n° 19, p. 27‑41.

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 également 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 essentiellement dans 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 XIX^e^ 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[1]. 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[2] –, à l'Écolint, ils sont classés selon la nationalité et représentent des États-nations. Le principe 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

[1] 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 R. Hofstetter, *Le Drapeau dans le cartable*, *op. cit.*, p. 145‑148.
[2] *Ibid.*, p. 159.

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, notamment par l'implication de réseaux pédagogiques préexistants. La singularité de ce projet pédagogique est de réunir un capital international : au capital symbolique de l'éducation nouvelle genevois issu de l'IJJR s'ajoutent ceux des nouveaux agents, capital culturel pour le réseau des socialistes normaliens, et capital économique pour celui plus informel des États-Uniens progressistes et philanthropes proches de la SDN.

1.2. Le capital investi dans l'École internationale

Dans le bouillonnement genevois de 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)[1] ; 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 »[2].

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[3] » 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 40[4], 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, essentiellement des familles de fonctionnaires internationaux aussi bien

[1] Créé en 1899, le BIEN est l'ancêtre du Bureau International d'Education (BIE) dont Ferrière est un des co-fondateurs en 1925.
[2] Archives de l'Écolint, STE.H.2, Student Magazines and newspapers. Else Hartoch, *Écolint 20 ans 1924-1944.*
[3] Voir P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 26-33.
[4] Cette hypothèse est fondée sur notre connaissance des archives de l'Écolint car aucun archiviste de l'École n'a pu nous renseigner davantage sur ce point.

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.

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

Membres Fondateurs
Dr. Lucien CRAMER[1], 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
M[lle] 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.
Professeur W.-E. RAPPARD[2], 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[3], Genève.
M. Gustave HENTSCH[4], Banque Hentsch et C[ie], Genève.
M. Albert LOMBARD, Banque Lombard, Odier et C[ie], Genève.
M. Paul MANTOUX[5], Directeur de la Section politique, SDN.

[1] 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), voir Michel Caillat, « L'Entente internationale anticommuniste, 1924-1939. Lorsque Genève était la capitale mondiale de l'anticommunisme », *SolidaritéS*, 2007, n° 110.
[2] William E. Rappard 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 et financé par la Fondation Rockefeller.
[3] Propriétaire foncier, grand-père maternel de Lucien Brunel, directeur de l'internat à l'Écolint.
[4] Gustave Hentsch (1880-1962) représente la cinquième génération de banquiers privés à la tête de la banque familiale Hentsch et Cie, voir http://www.parc-hentsch.ch/doc/documents_imprimables/Famille_Hentsch.pdf. Il est aussi lié à l'EIA.
[5] Paul Mantoux est normalien, historien de formation et docteur en sociologie (1906). Un compte rendu de son livre, *La Révolution industrielle au XVIII[e] siècle,* issu de sa thèse, paraît dans *L'Année sociologique* de 1907

M. Fernand MAURETTE, Chef de la Division des recherches du BIT.
« AU MOLARD », S.A., anciennement Weber et C^ie, 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[1], s'inscrivant ainsi dans le prolongement du mouvement de la réforme sociale du XIX^e siècle[2]. 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, notamment pédagogiques. L'Institut Rousseau fournit les professeurs et le premier lieu pour la réalisation du projet. Dans les listes de membres entre 1925 et 1930, on trouve également les anciens dirigeants du Château Haccius, Charles Haccius et son petit-fils, Lucien Brunel[3]. Les femmes sont fortement représentées, notamment 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.

rédigé par François Simiand qui critique son manque de théorisation sociologique et sa pratique « traditionnelle » de l'histoire. Voir Marcel Fournier, *Émile Durkheim (1858-1917)*, Paris, Fayard, 1997, p. 675.
[1] Elle le restera jusqu'en 1968 quand elle se transforme en une fondation de droit privé suisse.
[2] Théodore Ruyssen, *Les Sources doctrinales de l'internationalisme*, Paris, PUF, 1961, vol. 3/3, p. 539 ; C. Topalov, *Laboratoires du nouveau siècle*, *op. cit.*, p. 357‑360.
[3] 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 co-directeur de l'École du Rosey à partir de 1951. Source : M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*

Afin de saisir les origines sociales et idéologiques de l'Écolint, nous nous attacherons 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 (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, notamment du fait de leur appartenance originelle à 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[1] ». De ce fait, ce qui les sépare semble de l'ordre des différences secondaires car ces croyances idéalistes partagées dans les « lieux neutres[2] » que sont la SDN et le BIT ont la force de les réunir autour du projet de créer une École pour leurs enfants.

Le plus gros porteur de capital social, Arthur W. Sweetser (1888-1968), est journaliste états-unien, diplômé de Harvard et témoin de la Conférence de paix de Paris (1918-1919) recruté la même année à la Section d'information de la SDN comme directeur adjoint[3]. C'est par son intermédiaire qu'un capital économique exclusivement états-unien sera investi dans l'École, notamment par John D. Rockefeller, son fils John D. III Rockefeller et la Foundation Rockefeller. La « Fondation Américaine pour l'École internationale de Genève », créée et présidée par Sweetser, concentre une grande part de dons de particuliers, notamment ceux du

[1] G. Sacriste et A. Vauchez, « La "guerre hors-la-loi" 1919-1930. Les origines de la définition d'un ordre politique international », art cit.

[2] Luc Boltanski et Pierre Bourdieu, « La Production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1976, n° 2-3, 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 ».

[3] Voici le parcours d'« internationaliste » de Sweetser tel que le présente un dictionnaire biographique : « Reporter, *Springfield Republicain*, (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 », voir Warren F. Kuehl, *Biographical Dictionary of Internationalists*, Londres, Greenwood Press, 1983.

réseau familial de Ruth Sweetser : sa mère et sa grand-mère, respectivement épouses de Messieurs Robert Gregory et William Hibbard, chefs de familles de la grande bourgeoisie industrielle résidant à Chicago[1].

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); bacteriologiste en chef au Royal Institute of Public Health à Londres (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 en 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 Éric 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[2]. 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 débuté 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[3]. 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[4]. Son épouse, Marie-Thérèse Maurette, a continué à diriger l'École internationale après la mort de son mari, selon ses volontés testamentaires. En effet, dans une lettre-testament adressée à Sweetser, Fernand Maurette lui confiait l'École.

---

[1] Les résidents de Prairie Avenue à Chicago ont par ailleurs contribué à de nombreuses autres œuvres philanthropiques et culturelles, notamment 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. Voir William H. Tyre, *Chicago's Historic Prairie Avenue*, Mount Pleasant, Arcadia Publishing, 2008, p. 83.

[2]Martha A. Balinska, *Une vie pour l'humanitaire. Ludwik Rajchman (1881-1965)*, Paris, La Découverte, 1995, p. 86.

[3] Collectif, *International Who's Who 1937*, s.l., Europa Publications, s.d., p. 743.

[4] Journal de Genève, le 4 août 1937. http://www.letempsarchives.ch, (consulté le 5 décembre 2007).

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 progressivement de l'École à partir de l'année 1926-1927 (« par manque d'espoir de position sociale et de gain à l'avenir[1] ») ; et en 1929, Paul Meyhoffer est évincé de la direction au profit de Marie-Thérèse Maurette qui dirige l'École pour la plus longue période de son histoire allant de 1929 à 1949.

Dans la prise de conscience de leur intérêt commun, c'est-à-dire la transmission d'un capital culturel international[2], ces hommes mettent au service 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[3]. 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[4]. » Maurette exprime d'elle-même toutes les caractéristiques de ce qui serait une forme laïque de « capital de dévouement[5] »

[1] 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. Rémy Gerber, *Vie et oeuvre 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.

[2] A.-C. Wagner, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation*, *op. cit.*

[3] Sur le concept du « travail domestique » et sur le contrat de mariage comme un contrat de travail très particulier où l'exclusivité et la gratuité sont liées, voir Christine Delphy, *L'Ennemi principal. L'économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse, 1998, vol. 1/2, p. 49.

[4] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 63. (Nos italiques).

[5] 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 XIX^e^ 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 –

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 ») apparaît 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 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. […]1
> 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[2].

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

---

prédisposé à "investir" sans compter son temps et son intérêt pour les malheureux dans une tâche ressentie comme une vocation. » F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, *op. cit.*, p. 213.

[1] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. *École internationale de Genève. Deuxième rapport annuel 1926-1927*, p. 10.

[2] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. *École internationale de Genève. Rapport pour la quatrième année scolaire 1927-1928,* p. 15.

Genevois[1] », 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 ». En effet, lors d'une réunion avec un groupe genevois d'amis de l'Écolint, l'argument « le Collège a un passé[2] » 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 résolument dreyfusard[3], c'est Dupuy qui incarne l'idéal humain de l'École internationale à ses débuts : selon l'expression de Ferrière, il en est même l'« illustration[4] ». Dans les années 1970, Robert Leach l'appellera rétrospectivement « Mr. International School[5] » 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[6] ». 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[7] » de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm avaient pris la forme, à l'École internationale de Genève, d'un enseignement très 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[8].

---

[1] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.3 « Comptes-Rendus ». Adolphe Ferrière, « Réunion du 17 novembre 1926 avec un groupe genevois d'amis de l'École internationale », 3 p.
[2] *Ibidem.*
[3] 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. Voir Marie-Thérèse Maurette, *Paul Dupuy (1856-1948)*, Coloumiers-Paris, Brodard et Taupin, 1951.
[4] AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). Adolphe Ferrière, « L'École internationale de Genève : Dix ans d'activité », *Pour l'ère nouvelle*, n° 100, août/septembre 1934, p. 2.
[5] Archives de l'Écolint, Leach Papers [non classées]. Draft Écolint History (1974).
[6] 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. Marie-Thérèse Maurette, *op. cit.,* p. 142.
[7] Pierre Jeannin, *École normale supérieure. Livre d'or*, Casablanca, Raymond Lacour, 1963, p. 101.
[8] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 29.

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[1]. » Près de quarante ans de capital symbolique (académique) français sont ainsi investis dans l'École, et plus spécifiquement, dans son identité « internationale ».

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

[1] Archives de l'Écolint, STE.H.2, Student Magazines and newspapers. Paul Dupuy, « Deux lignes seulement », Professeur de culture internationale », *Journal du 10e Anniversaire 1924-1934*, juin 1934, p. 8.
[2] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 29.

1.3. Une psychologie de l'internationalisme

La genèse sociale de l'École internationale est sous-tendue par deux logiques principales en tension : 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 relations avec la Société des Nations et d'autres organisations, et aux enfants étrangers désirant une instruction de ce genre[1]. » Explicitant mieux encore les caractéristiques du public, Adolphe Ferrière exprime ainsi 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 leur 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[2]. » Ce souhait est réalisé en partie puisque la majorité des élèves est effectivement 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[3].

[1] AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). Paul Meyhoffer, « L'École internationale de Genève », *Pour l'ère nouvelle*, n° 31, octobre 1927.
[2] AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). Adolphe Ferrière, « L'École internationale de Genève : Dix ans d'activité », *Pour l'ère nouvelle*, n° 100, août/septembre 1934, p. 2.
[3] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 20.

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), 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 1926).

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 ne 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) et Martha Rajchman, quatre ans (de 1925 à 1929).

On retrouve également les enfants des quelques membres de l'Institut Rousseau, notamment 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[1], 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[2] et le nombre d'élèves double au cours de l'année, passant de neuf à dix-neuf. Si,

[1] 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. 73), confient traditionnement leurs enfants à Privat, voir R. Hofstetter, *Le Drapeau dans le cartable*, *op. cit.*, p. 156.
[2] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 20.

contrairement aux pensionnats au recrutement international qui la précèdent comme le Château Haccius, l'École internationale est d'abord un externat ; très 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[1]. Ce profit économique est toutefois dénié et l'on justifie l'ouverture d'un internat en 1925 en invoquant le « besoin » des « familles groupées autour des institutions internationales[2] » lesquelles 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[3] : « 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[4] ». On notera donc que l'offre précède ici la « demande ». Cependant, un an plus tard, en 1926, l'École ouvre encore un internat de filles, « toutes américaines[5] » car, selon leur explication, « la propagande que M. et Mme Sweetser faisaient aux États-Unis créa de nouvelles demandes[6] ».

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 effectifs des élèves états-uniens dans les registres d'élèves : sont-ils majoritaires ? 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 permettra de montrer comment se construit une psychologie de l'internationalisme sur la base de faits observables.

Dans les archives de l'Écolint, nous avons trouvé des registres manuscrits d'élèves qui couvrent une période de quarante ans (1924-1964). Nous avons donc construit une base de données à partir de ces registres afin de compléter les informations sur le recrutement d'élèves disponibles dans les rapports annuels et les comptes rendus du conseil d'administration. Nous n'avons saisi que les élèves inscrits à l'École entre 1924 et 1928 inclus, soit un total de 326 individus. Les variables sont les suivantes : nom, prénom, sexe, âge, lieu de naissance,

[1] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 52.
[2] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève*, Premier rapport annuel 1925-1926,* p. 10.
[3] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. *Rapport pour la troisième année scolaire 1926-1927*, p. 11.
[4] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 30.
[5] *Ibid.*, p. 32.
[6] *Ibid.*

nationalité, religion, statut (interne ou externe) et durée de séjour à l'École. La clientèle est très largement protestante. Toutefois, pour ce qui concerne les questions du lieu de résidence et de la profession des parents, le taux de non-réponses est de 50 %. C'est pourquoi nous n'exploitons pas ces données mais préférons nous limiter aux données publiées dans les rapports annuels de l'École[1]. Seuls les parents appartenant aux organisations internationales de Genève sont détaillés : « Secretariat 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 ». 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'explosion 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. En plus, sur les 332 élèves inscrits à l'École entre 1924 et 1928, 12 % sont suisses et la majorité de leurs parents ont une profession libérale (banquier, médecin, architecte, ingénieur)[2].

Les statistiques dans les rapports 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 moins que 10 % avec l'exception de 12 % de Suisses (voir Tableau 2 ci-dessous). 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 52 % contre 41 % (voir Tableau 1, ci-dessous). Ces résultats sont confirmés par les registres d'élèves. En effet, notre base de données indique que les « Américains » sont les plus

[1] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. *École internationale de Genève. Deuxième rapport annuel 1926-1927,* p. 17-18 ; *École internationale de Genève. Rapport pour la troisième année scolaire 1927-1928,* p. 6. *École internationale de Genève. Rapport pour la quatrième année scolaire 1928-1929*, p. 7.

[2] Les sources de ces statistiques sont les registres d'élèves que nous avons trouvés dans les archives de l'Écolint. Il faut noter tout de même que parmi les Suisses, il y a 50 % de non-réponses à la question de la profession des parents.

nombreux en 1929-1930. 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. Comment expliquer la forte présence des États-Uniens à Genève ? Nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse qu'il s'agit des réseaux internationalistes SDN[1].

À notre connaissance, il existe des mémoires en histoire économique sur les étrangers à Genève au XIX[e] siècle et jusqu'à la Première Guerre mondiale[2]. La période de l'entre-deux-guerres est relativement peu étudiée : nous disposons d'une thèse en sociologie publiée en 1929[3] 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[4]. 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.

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

Zone géographique	Élèves (n=202)	Pourcentage
Europe	105	52 %
Amérique du Nord	83	41,1 %
Amérique du Sud	8	3,9 %
Asie	5	2,5 %
Afrique	1	0,5 %

Source : AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, « Reçus aux examens nationaux », p. 43.

[1] S. Kott, « Les Organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique », art cit.
[2] Anne Varidel, *Les Étrangers à Genève de 1888 à 1914*, Mémoire d'histoire économique, Université de Genève, Genève, 1988 ; Luc Morisseau, *Les Immigrés à Genève en 1900. Une analyse du registre des permis de séjour étrangers*, Mémoire d'histoire économique, Université de Genève, Genève, 2008 ; Yannick Gille, *Genève comme carrefour migratoire au tournant du XX[e] 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.
[3] Claire Raymond-Duchosal, *Les Étrangers en Suisse. Étude géographique, démographique et sociologique*, Paris, Alcan, 1929.
[4] Gérald Arlettaz et Silvia Arlettaz, *La Suisse et les Étrangers. Immigration et formation nationale, 1848-1933*, Lausanne, Éditions Antipodes, 2004.

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

Pays	Élèves (n=202)	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 %

Source : « Statistique des élèves, année 1930-1931 », Marie-Thérèse Maurette et al., *École internationale de Genève. Son premier demi-siècle*, Genève, École internationale de Genève, 1974, p. 45.

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[1]» de l'École en termes de groupes nationaux « européen » et « américain ». Celui-ci se greffe sur une inégalité économique. En effet, 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[2] ».

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[3] » 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 européen. Ces « enfants européens méritants[4] » 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[5] » 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 internationaliste 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

[1] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 57.
[2] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 7.
[3] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 57.
[4] *Ibid.*, p. 7.
[5] P. Bourdieu, « Le Marché des biens symboliques », art cit, p. 53.

bourgeoisie parisienne[1] 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 suggérant 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[2]. »

[1] « 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. » M.-T. Maurette, *Paul Dupuy (1856-1948)*, *op. cit.*

[2] Michel de Montaigne, *Les Essais*, livre III, Chap. IX « De la vanité ».

Encadré 2 : Esprit international à l'École internationale de Genève

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, en effet, qu'elle souhaite attirer, de près et de loin, de partout, des enfants dont les parents verront dans son titre une 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, en effet, 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 […][1].

[1] AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). Paul Dupuy, « L'Esprit international à l'École internationale de Genève », *Pour l'ère nouvelle*, janvier 1925, n° 18, p. 3‑5.

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[1] en opposition aux nationalismes belliqueux. Sa vision de 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[2]. Le directeur de l'Écolint la place ensuite par rapport aux écoles concurrentes à Genève, qui recrutent également 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 plus particulièrement 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 et explicitement du côté de la SDN et de la conception wilsonienne de l'internationalisme en se fondant sur des valeurs historiquement caractéristiques des intellectuels[3] : 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

[1] 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 particulièrement impliqués des militants états-uniens, britanniques et suisses à la fois chrétiens et humanistes, voir T. Ruyssen, *Les Sources doctrinales de l'internationalisme*, *op. cit.*, p. 555.

[2] En France, alors que le nationalisme est soutenu par les Républicains au XIX^e^ siècle, au début du XX^e^ 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. Voir Michel Winock, *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*, Paris, Seuil, 1990.

[3] Gisèle Sapiro, *La Guerre des écrivains. 1940-1953*, Paris, Fayard, 1999, p. 105.

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, cette citation met en avant la doctrine politique par laquelle l'Écolint est façonnée et pour laquelle elle doit éduquer une « élite » dans laquelle on place l'espoir d'un monde meilleur.

Ce texte a le grand avantage de réunir plusieurs dimensions (politique, pédagogico-psychologique et sociale) de ce que Dupuy appelle l'« esprit international ». C'est un document précieux à cet égard. Toutefois, une analyse formelle n'aurait pas suffi pour comprendre que les oppositions qu'il inaugure (« du dehors »/« du dedans », national/international) font système et auront à ce titre une postérité que nous étudierons empiriquement. En effet, l'allocution de Dupuy est devenue la source de nombreuses variations sur ce même thème de l'internationalisme comme « esprit », notamment 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 contemporain 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[1] », 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 », à savoir le cosmopolitisme. Il se sert de l'association 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[2].

[1] Marcel Mauss, « La Nation et l'Internationalisme [1920] » dans *Œuvres. Cohésion sociale et divisions de la sociologie*, Paris, Minuit, 1969, p. 626‑639.
[2] AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). Adolphe Ferrière, « L'École internationale de Genève : Dix ans d'activité », *Pour l'ère nouvelle*, n° 100, août/septembre 1934, p. 2.

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 ».

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, notamment celles qui qualifient le rapport à la culture [1] (désintéressé/utilitaire, abstrait/concret, aisé/scolaire, synthèse/collecte de données, national/local, etc.) opposent ainsi en France l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire[2]. 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 III^e^ 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 XX^e^ siècle[3]. Après le choc qu'a constitué la Première Guerre mondiale, les oppositions qui qualifient le rapport à la culture à l'École internationale (voir Schéma, p. 96) ressurgissent à travers les usages discursifs des fondateurs pour s'associer aux représentations de l'internationalisme propres au fonctionnariat international, leur entourage immédiat.

[1] Gisèle Sapiro, « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, n° 153, p. 11‑27.

[2] F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, *op. cit.*, p. 38‑61.

[3] « 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. » C. Charle, *La Crise des sociétés impériales*, *op. cit.*, p. 48.

Encadré 3. 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, notamment biographiques, concernant les producteurs. 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 présente l'aboutissement d'une étape de lectures exploratoires et 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 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 sociohistorique, 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 classements, qui se déclenchent au moment où les dirigeants de la III^{e} République (1970-1940) 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 symboliques 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, Adolphe Ferrière fait référence à Paul Dupuy et à sa définition de l'internationalisme « du dedans » dans un autre article cité p. 89. 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[1]. Dans son analyse des antinomies constitutives de la théorie des climats de Montesquieu, Pierre 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 cherché à restituer les sous-entendus dans les documents d'archives qui nous ont servi à objectiver la série d'antinomies générées par le couple international/national. C'est d'ailleurs 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

[1] Pierre Bourdieu, « Le nord et le midi. Contribution à une analyse de l'effet Montesquieu », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1980, n^{o} 35, p. 21‑25.

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 étroitement 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. Seuls l'ignorance du temps passé et de la tradition routinière peuvent expliquer sans l'excuser la survivance de ces pratiques d'un autre âge[1]. »

[1] 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. 19.

Schéma 2. Opposition entre international et national

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'École Internationale)	Ecoles nationales (e)
Education nouvelle (a) (d)	Education ancienne (a) (d)
L'École entreprise privée (a)	L'École publique (a)
Psychologie expérimentale (a)	Traditions pédagogiques (d)

(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[1]. »

(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 notamment 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 entente internationale qui a créé votre École. Vous ne serez réellement dignes d'y être que si vous participez à cet idéal, si vous vous associez à cette volonté. […] Si c'est la folie et l'imbécillité, 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[2]. »

(d) AIJJR, Revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940). Paul Dupuy, « L'Esprit international à l'École internationale de Genève », *Pour l'ère nouvelle*, janvier 1925, n° 18, p. 3‑5. Toutes les oppositions dans cette section sont restituées à partir de ce discours inaugural, publié par la suite. (Voir Encadré 2).

(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

[1] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève*, Premier rapport annuel 1925-1926*, p. 19.

[2] « 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 », dans M.-T. Maurette, *Paul Dupuy (1856-1948)*, *op. cit.*, p. 116.

> 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[1]. »

(f) Adolphe Ferrière, « L'École internationale de Genève : Dix ans d'activité », *Pour l'ère nouvelle*, 100, août/septembre 1934, p. 2, cité p. 92.

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 plus généralement dans les suivants.

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[2]. Cette opposition n'est cependant pas partagée par 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

[1] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 54.
[2] F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, *op. cit.*

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[1].

Selon le schéma, lorsque les promoteurs de l'École internationale emploient l'adjectif « national », ils sous-entendent en effet souvent l'utilitarisme. Dans les systèmes d'oppositions culturelles[2], 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 proprement social de distinction[3]. C'est dans l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et de ceux qui leur sont socialement assez 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.

Finalement, l'internationalisme des promoteurs est avant tout un engagement politique en tant qu'intellectuels[4], 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 pleinement : 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 paradoxalement identifié par la suite comme son « idéalisme » ; 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

[1] G. Sapiro, « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie », art cit.
[2] *Ibid.*
[3] P. Bourdieu, « L'identité et la représentation. Éléments pour une réfléxion critique sur l'idée de région », art cit.
[4] 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 Gisèle, « Intellectuel(s) », in *Dictionnaire des notions,* Encyclopaedia Universalis, 2005, p. 619-621.

aux examens nationaux tout comme les « écoles nationales », dont elle prétend néanmoins se distinguer.

1.4. 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, notamment les assemblées où il s'agit de transmettre « la culture générale autrement que par des moyens scolaires[1] », 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 les « gens » qui appartiennent aux « milieux internationaux de Genève », c'est-à-dire les parents d'élèves, au contact avec les « 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[2] ». Dans la présentation très « 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

[1] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*, p. 54.
[2] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève*, Premier rapport annuel 1925-1926,* p. 12. (Nos italiques).

sympathie pour les nationalités de ses camarades[1] ». De 10 à 12 ans, on commence « réellement » à dispenser une « 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[2] ». 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[3] ».

C'était essentiellement 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[4] », 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[5]. » 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

[1] « 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 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.
[2] *Ibid.,* p. 14.
[3] *Ibid.,* p. 17.
[4] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, p. 36.
[5] *Ibidem.*

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[1] ».

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[2]. 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[3]. » 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[4]. 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) : l'examen états-unien mobilise le plus d'élèves (67 %), suivi de loin par le baccalauréat français (20 %).

[1] *Ibid.,* p. 39.
[2] V. Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art cit.Victor Karady, « La Migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales,* n°145, 2002, p. 47-60.
[3] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève*, Premier rapport annuel 1925-1926,* p. 12. (Nos italiques).
[44] « 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. » Jean Jaurès, *L'Armée nouvelle*, Paris, Éditions L'Humanité, 1915, p. 464.

Tableau 3. Nombre d'élèves diplômés entre 1929 et 1931 selon l'examen national[1]

Examens nationaux	Élèves (n=39)	Pourcentage
College Board Examination	26	67 %
Baccalauréat français	8	20 %
Maturité fédérale suisse	3	8 %
Canadian matriculation	2	5 %

Source : AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève, *Rapport pour les sixième et septième années scolaires 1929-1930 et 1930-1931*, « Reçus aux examens nationaux », p. 43.

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 librement 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 dans des classes « spéciales »[2]. 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. En effet, 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 ici 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

[1] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève, *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.
[2] *Ibid.*, p. 35.

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[1]. » À cette fin, Ferrière tente de réunir des experts, ministres de l'Instruction, pédagogues, directeurs d'écoles 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 (CICI[2]), soit au gouvernement des différents pays « afin de constituer une base pour l'équivalence des diplômes donnant doit à l'accès aux études universitaires[3] ». Mais cette idée ne remporte pas le succès escompté dans le contexte du processus d'internationalisation qui est fortement 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 anglaise et de langue 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 %)[4]. Le choix de l'anglais et du français comme langues officielles de l'École n'est pas déterminé par le nombre de locuteurs de ces langues dans le monde. En effet, la valorisation du français et de l'anglais comme langues *officielles* de l'École, sur le modèle politique et structural 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.

[1] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. *Rapport pour la troisième année scolaire 1926-1927*, p. 9.
[2] Jean-Jacques Renoliet, *L'Unesco oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999.
[3] AIJJR : Fonds Ferrière, E.IV.9 bis, 2.2.2 Circulaires. Adolphe Ferrière, *Lettre aux experts avec un mémoire concernant le projet de créer un programme de maturité internationale*, 16 février 1925, 6 p.
[4] AIJJR, Fonds Ferrière, E.IV.9, 1.2.1 Rapports à diffusion externe. École internationale de Genève, « 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 1930-31.

* * *

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 socio-historiques 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 la psychologie de l'internationalisme 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 seulement 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. Cela parce que dans la période de « fondation », les promoteurs de l'École internationale luttent pour sa création, alors qu'aujourd'hui, l'existence de l'École pendant près d'un siècle, acquis de ces luttes antérieures, est perçue comme allant de soi. De ces luttes également 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 ».

Ce chapitre nous a conduite à voir le travail sur archives comme 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 de la statut en tant que *Stand* 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'accaparemment et la monopolisation de biens symboliques selon la définition de Weber. 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. La psychologie de l'internationalisme ainsi développée à l'École dans le processus de sa fondation peut donc être conçue comme indicateur de transformations structurales.

Chapitre 2. Qui a besoin d'une école des Nations unies ? Déconstruction d'un mythe des origines

Les fonctionnaires internationaux ont surtout fait l'objet de travaux de droit international et de science politique[1]. Leur histoire a longtemps été le quasi-monopole des agents, individus et institutions appartenant à l'univers très particulier des organisations internationales[2]. Une historiographie à vocation socio-historique s'est développée récemment prenant acte du contexte de globalisation, y compris dans les disciplines de sciences humaines et sociales, ces organisations internationales étant l'un des objets privilégiés du tournant « global » en sciences sociales depuis une vingtaine d'années[3]. 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 vues réaliste et fonctionnaliste[4] : 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[5] » : 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[6] s'intéressent aux acteurs et aux réseaux, et si les dictionnaires biographiques connaissent actuellement un renouveau[7], l'approche sociologique des individus et des institutions reste

[1] Une version antérieure de ce chapitre est en cours de publication : Leonora Dugonjić, « Qui a besoin d'une école des Nations unies ? Les fonctionnaires internationaux contre les spécialistes de l'éducation, New York, 1946-1949 », *in* Droux Joëlle et Hofstetter Rita (dir.), *Les savoirs dans le champ éducatif : circulations, transformations, implémentations. Pour une histoire sociale de la fabrique internationale des savoirs en éducation 19e-20e siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, à paraître.

[2] David J. Gould et Herbert C. Kelman, « Horizons of Research on the International Civil Service », *Public Administration Review*, 1970, vol. 3, n° 30, p. 244‑251.

[3] Stéphane Dufoix et Alain Caillé, *Le Tournant global des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2013.

[4] S. Kott, « Les Organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique », art cit ; Susan Pedersen, « Back to the League of Nations », *American Historical Review*, 2007, n° 112, p. 1091‑1117.

[5] Georges Langrod, *La Fonction publique internationale. Sa genèse, son essence, son évolution*, Leyden, Sythoff, 1963.

[6] P.-Y. Saunier, « Circulations, connexions et espaces transnationaux », art cit.

[7] Heinz-Gerhard Haupt, « Une nouvelle sensibilité : la "perspective transnationale" », *Cahiers Jaurès*, 19 juillet 2011, N° 200, n° 2, p. 173‑180.

cependant relativement rare[1]. Focalisés sur les hauts fonctionnaires[2] ou sur les échanges et les circulations qui réussissent [3], ces dictionnaires reproduisent les lacunes de leurs prédécesseurs[4]. « 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[5], 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[6] ».

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[7]. 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 ». Si les hauts fonctionnaire adjoints du Secrétaire-général de l'ONU s'approprient les idées venant de l'Écolint et de Teachers' College, ils élaborent néanmoins simultanément un récit des origines qui tend à gommer leur propre investissement dans la création d'une telle école ainsi que l'apport des spécialistes de l'éducation, attribuant la création de l'École internationale des Nations unies (l'Unis) – à l'instar de l'Écolint – à un groupe invisible de parents. Comment

[1] Meryll David, *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.
[2] Bob Reinalda et Kent Kille, *IO BIO. Faculteit der Managementwetenschappen. Politicologie*, http://www.ru.nl/politicologie/koppeling/reinalda/io-bio-biographical/, (consulté le 1er juin 2013).
[3] Akira Iriye et Pierre-Yves Saunier, *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, Londres, Palgrave Macmillan, 2009, 1226 p.
[4] Harold Josephson, *Biographical Dictionary of Modern Peace Leaders*, Londres, Greenwood Press, 1985 ; W.F. Kuehl, *Biographical Dictionary of Internationalists*, *op. cit.*
[5] Patricia Clavin, *Securing the World Economy: The Reinvention of the League of Nations, 1920-1946*, Oxford, Oxford University Press, 2013 ; M. Mazower, *No Enchanted Palace*, *op. cit.*
[6] G. Langrod, *La Fonction publique internationale*, *op. cit.*, p. 36.
[7] Créée en annexe à la Société des Nations et au Bureau international du travail au début des années 1920, l'Écolint se veut aujourd'hui, comme à sa création, la « première école internationale », voir www.ecolint.ch, (consulté le 20 janvier 2013).

expliquer ce procédé de minoration du rôle des hauts fonctionnaires observé dans nos sources ? Voilà l'énigme qui animera notre analyse.

L'Unis n'est pas une institution véritablement 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[1]. En effet, membres des commissions préparatoires des Nations unies, anciens fonctionnaires de la SDN et internationalistes wilsoniens héritiers de la pensée impériale britannique sur le *Commonwealth* [2], docteurs en éducation devenus *executives* ou professeurs d'université et militants de la Progressive Education Association, tous peuvent être qualifiés de « réformateurs » (*reformers*). Les fonctionnaires internationaux et les spécialistes de l'éducation défendant l'idée d'une « école internationale » à New York sont pour nous des « réformateurs » au sens de militants des mouvements de réforme sociale de la fin du XIX^e^ et du début du XX^e^ siècle, notion que Christian Topalov emprunte aux historiographies britannique et états-unienne[3]. 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[4] ».

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[5], 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[6] – et rend possible l'étude de la construction sociale d'une *raison d'être*, la plus inégalement distribuée des ressources[7].

[1] C. Topalov, *Laboratoires du nouveau siècle*, *op. cit.*
[2] M. Mazower, *No Enchanted Palace*, *op. cit.*
[3] Richard Hofstadter, *The Age of Reform*, New York, Vintage, 1955.
[4] C. Topalov, *Laboratoires du nouveau siècle*, *op. cit.*
[5] F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, *op. cit.*
[6] H.W. Malinowski et V. Zorn, *The United Nations International School*, *op. cit.*
[7] Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 2003.

2.1. La concurrence entre spécialistes

2.1.1. Le courant du progressisme pédagogique à l'épreuve de l'ONU

La sortie de guerre est marquée par la création de l'ONU, mais cela ne veut pas dire que l'Organisation est née de la Seconde Guerre mondiale ou que c'est une institution véritablement nouvelle. Ses origines ne sont à rechercher ni dans la « grande âme du Président Wilson[1] », 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 [2] 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[3]. 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 clefs où émergent les visions d'un nouvel ordre international qui seront codifiées dans la Charte. Le Président Wilson était d'ailleurs 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 XX^e^ 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[4] – 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

[1] Selon l'expression de Paul Dupuy dans l'allocation de l'ouverture de l'internat de l'Écolint. Voir Chapitre 1.
[2] G. Langrod, *La Fonction publique internationale*, *op. cit.*
[3] M. Mazower, *No Enchanted Palace*, *op. cit.*
[4] Créée par John Foster Dulles, sérétaire d'État sous le président Eisenhower.

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[1] et appartient à une configuration de changement socio-économique où prédomine la « rhétorique du progrès[2] ». 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[3]. Le Teachers' College révèle bien ce déclin puisqu'il 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[4] et ses défenseurs sont taxés de « totalitarisme » par les conservateurs, assimilant ainsi communisme, nazisme et fascisme et les alliant au thème de la « démocratisation » scolaire[5]. 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, se protégeant ainsi du stigmate du progressisme pédagogique en déclin. Néanmoins, les promoteurs de l'Unis – 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, ils 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

[1] Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (dir.), *Éducation nouvelle et sciences de l'éducation. Fin du XIXe - milieu du XXe siècle*, Bern, Peter Lang, 2006.
[2] Samuel Bowles et Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976.
[3] Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1961 ; R. Hofstadter, *The Age of Reform*, *op. cit.*
[4] L.A. Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*
[5] Jerome Nathanson, *The Authoritarian Attempt to Capture Education. Papers From the 2nd Conference on the Scientific Spirit & Democratic Faith*, New York, King's Crown Press, 1945.

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.

2.1.2. Les deux projets : transfert ou expérimentation

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[1]. En anticipant le cas de figure où l'ONU ne siègerait 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 à Davis de se renseigner sur la « désirabilité » d'un tel déménagement, notamment auprès de Sweetser, et de le conseiller dans les semaines à venir. 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[2] ».

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 internationale » à New York apparaît deux fois en lien avec le souci d'assurer une « certaine communauté de programmes et de méthodes[3]» et de « transmettre l'essence, le matériel, les principes et l'esprit de l'ancienne à la nouvelle École[4] », qualifiée – en référence au site de l'ONU – de « nouvelle Écolint Lake Success[5] ».

[1] 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.
[2] Archives de l'Écolint, STE.B.1.3/2. Lettre de Howard Wilson à Malcom W. Davis, 12 mars 1946, 1 p.
[3] Archives de l'Écolint, FEIG.C.1.1/11, Rapport du Conseil de direction à l'Assemblée générale, 6 décembre 1947.
[4] Archives de l'Écolint, FEIG.C.1.1/11 Procès-verbal du Comité de direction de l'Association pour l'École internationale de Genève, 22 novembre 1947.
[5] Lake Success est un village situé à Long Island, dans l'État de New York, où l'ONU est installée entre 1946 et 1951.

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[1]. 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[2].

Dans l'esprit des éducateurs, plutôt que d'« encombrer » les écoles publiques et privées de la région, les quelques 1 500 enfants des 3 000 fonctionnaires onusiens – 2 000 à Lake Success, 1 000 à Manhattan – devraient intégrer une 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 conçus comme des individus 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 également des activités pour adultes : « Facilities and leadership should be

[1] 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.
[2] L.A. Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*

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[1]. » Ainsi selon eux, l'école doit être organisée de manière à servir l'ONU, une « communauté » qu'il s'agirait paradoxalement d'« unifier[2] » (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 ».

2.1.3. Les tensions autour de la réalisation du projet

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 financerait une école privée[3]. 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 pour offrir un « service officiel » à l'Organisation. 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[4] 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[5] ».

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

[1] *Ibid,* p. 3.
[2] 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 2 juin 2013).
[3] 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.
[4] 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.
[5] Archives de l'ONU, S-0183-0006-05. International School, Lettre de Brian Urquhart à Andrew Cordier, s.d., 1 p.

d'une école des Nations unies relève surtout de l'intime, aussi le « problème » est-il « très personnel » et « pas théorique du tout ». 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 également 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[1]. » 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 à l'aide du schéma du chapitre 1 (voir p. 96). Le contexte de perte de légitimité du progressisme pédagogique et de prise de distance des intellectuels vis-à-vis des hommes politiques [2] est un élément de plus pouvant expliquer les critiques anti-intellectualistes adressées aux nouveaux experts que sont les spécialistes de l'éducation[3].

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[4]. » 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.

Si les deux projets s'accordent sur le besoin d'une école spéciale pour les enfants des fonctionnaires internationaux, cela s'explique par différentes raisons. 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

[1] Archives de l'ONU, S-0544-0001-04. Lettre d'Arthur Sweetser à Ivan Kerno, 3 juin 1946, 3 p.
[2] Richard Hofstadter, *Anti-Intellectualism in American Life*, New York, Vintage, 1962.
[3] Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension*, *op. cit.*
[4] Archives de l'ONU, S-183-006-04. Lettre d'Arthur Sweetser à Byron Price, 21 mai 1947, 4 p.

responsabilisent les parents et les autres, l'ONU. Enfin, ils se partagent sur la question des élèves locaux, c'est-à-dire 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 que l'admission d'élèves locaux, en augmentant le nombre d'États-Uniens, 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 sociales (professionnelles). 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 » (voir chapitre 1).

2.2. 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 »[1]. 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 relativement autonomes de

[1] M. David, *Les fonctionnaires internationaux : un groupe professionnel non professionnalisé, op. cit.*

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[1]. Opposant intellect et 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*[2]. 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[3].

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[4]. D'autres ont participé à la définition des schèmes cognitifs constitutifs de l'ONU (principes, objectifs, constitution et structure),

[1] ONU, Yearbook of the United Nations, http://unyearbook.un.org/unyearbook.html?name=194647index.html, juillet 1946, (consulté le 2 juin 2013).
[2] Georges Langrod, *Organisation professionnelle et action sociale des fonctionnaires internationaux*, Turin, Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1958.
[3] G. Langrod, *La Fonction publique internationale*, *op. cit.*
[4] Malcom Davis, *The League of Minds. Pioneers in World Order: An American Appraisal of the League of Nations*, New York, Harriet Eager Davis, 1944.

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[1].

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[2], l'adjoint du Secrétaire-général au Department of Social Affairs (1946-1951), et d'Arthur Sweetser. Le Français Laugier, célibataire, met en avant son « désintéressement » et milite en faveur d'une école qui serait financée et dirigée par l'ONU[3]. Inversement, l'États-Unien Sweetser, qui a cinq enfants, lutte pour une école entièrement financée et dirigée par les parents d'élèves. Quant au Britannique Urquhart, il regrette que le projet des éducateurs soit « tombé en désuétude », en premier lieu parce qu'il constate que de « nombreux individus de valeur », ne pouvant « se réconcilier avec une éducation américaine pour leurs enfants », quittent leur postes alors qu'ils auraient pu devenir des officiers permanents au Secrétariat[4]. Il affirme, en deuxième lieu, qu'une école internationale serait bonne pour le « moral du Secrétariat » et qu'elle pourrait le « consolider ». En troisième lieu, Urquhart souligne 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. Enfin, dans sa correspondance, il plaide pour un examen plus sérieux de la question[5].

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. 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[6]. 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. Si ce premier questionnaire a été envoyé à l'ensemble des membres du Secrétariat, le taux de réponses atteint alors 6,2 %, ce qui est très peu.

[1] G. Langrod, *La Fonction publique internationale*, *op. cit.*
[2] Sur Henri Laugier voir Odile Henry, *Les Guérisseurs de l'économie. Ingénieurs-conseils en quête de pouvoir*, Paris, CNRS Éditions, 2013.
[3] Archives de l'ONU, S-0183-0006-03. Lettre de Henri Laugier à Byron Price, 7 mai 1947, 2 p.
[4] Archives de l'ONU, S-0183-0006-05. International School, Lettre de Brian Urquhart à Cordier, s.d., 1 p.
[5] *Ibidem*.
[6] Archives de l'ONU, S-0183-0006-05. Anonyme, Information Circular, 26 juillet 1946, 2 p.

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.

2.3. 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 ». 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 there will be any children to educate[1]. » 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 ». En même temps, Sweetser voit bien que les témoignages d'intérêt de la part des parents « ne sont pas encore concentrés[2] ». Quant aux enseignants, il propose 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 l'American Foundation for the International School of Geneva, créée et présidée par Sweetser.

Malgré le désaccord idéologique avec Sweetser qui sera analysé plus bas, Maurette accepte de l'aider dans la fondation d'une « deuxième Écolint » ; elle arrive à New York le 7 août 1947 et reste chez sa sœur, l'épouse d'un fonctionnaire international à l'ONU. Elle-même veuve de Fernand Maurette, anciennement directeur de la Division des recherches du BIT, elle rédige un « programme préliminaire[3] » pour l'École à partir de sa connaissance intime du milieu, 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 néanmoins que les enfants de moins de 11 ans seront les plus nombreux, même si elle prévoit tout de même une école organisée en trois sections : élémentaire, primaire et secondaire.

[1] Archives de l'ONU, S-183-006-04. Lettre d'Arthur Sweetser à Byron Price, 21 mai 1947, 4 p.
[2] Archives de l'ONU, S-183-006-04. Lettre d'Arthur Sweetser à Byron Price, 17 juin 1947, 2 p.
[3] 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.

Ainsi, comme il arrive souvent dans la réalité, contrairement aux modèles des économistes, l'offre précède la demande[1].

Face à l'indétermination des effectifs, c'est quelques semaines après la rédaction du programme qu'un deuxième questionnaire est élaboré en urgence par la Division de formation professionnelle[2]. Cette fois-ci adressé à un public plus restreint, les fonctionnaires ayant des enfants nés entre 1940 et 1944[3], il est accompagné du programme de Maurette. Datant du 25 août, il est envoyé le lendemain à 250 parents avec pour consigne de le remplir et de le rendre avant le 28 ; 40 sur 250 parents répondent[4], soit 16 %, ce qui est beaucoup pour un questionnaire retourné en deux jours. Notons que sur les 40 parents qui répondent, un tiers sont états-uniens (12/40). Pourtant, en juin, deux mois avant, Sweetser affirme qu'en plus d'insuffler un « sentiment d'intérêt commun et d'unité » aux fonctionnaires, une école internationale aiderait les fonctionnaires « non-américains » à résoudre un « grave problème », celui de préparer leurs enfants aux études universitaires dans leur pays d'origine[5].

Un communiqué de presse annonçant la création de l'École, daté du 26 août[6], suscite immédiatement l'intérêt à l'extérieur de l'ONU, sous forme de demandes de renseignement provenant du public intéressé[7]. Le 27 août, lors d'une réunion du personnel, les présents s'accordent néanmoins sur le fait que l'école ne sera pas ouverte à l'« extérieur ». Ils décident également de séparer les projets d'école maternelle, envisagé à court terme, et d'école secondaire, reporté 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 se met d'accord sur 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

[1] D. Damamme, « Genèse sociale d'une institution scolaire », art cit.
[2] Archives de l'ONU, S-183-0006-01. Questionnaire about the International School, 25 août 1947, 1 p.
[3] Archives de l'ONU, S-0183-0006-04. *Interoffice memorandum* d'Andrew Cordier à Sven Bjorklund, 27 août 1947, 1 p.
[4] 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 n° 2, 18 janvier 1949, 2 p.
[5] Archives de l'ONU, S-183-006-04. Lettre d'Arthur Sweetser à Byron Price, 17 juin 1947, 2 p.
[6] Archives de l'ONU, S-0183-0006-03. UN Press Release, 26 août 1947.
[7] H.W. Malinowski et V. Zorn, *The United Nations International School*, *op. cit.*

son poste à l'International Refugee Organization en Allemagne, dans la zone occupée par les États-Unis, pour devenir Organizing Secretary à l'Unis[1].

Si le « vrai but[2] », 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[3]. 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[4].

Selon lui, les « écoles suisses » comme les écoles états-uniennes ne dispensent pas une éducation assez internationale ni assez générale pour un public d'élèves étrangers[5]. Mais il regrette l'« esprit » de Genève, jugeant la situation des fonctionnaires de l'ONU plus difficile que celle de ceux de la SDN. En effet, 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[6]. » Il est plus difficile de réunir les parents intéressés que de rassembler un personnel enseignant « expérimenté » et « international » car il ne s'agit pas 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. En cela, il impose comme modèle l'Écolint, qui doit son caractère désintéressé aux dons de particuliers et au travail non rémunéré des mères et épouses (voir Chapitre 1, p. 77). Contrairement à ce qu'il souhaite, 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. Ainsi, dans le programme préliminaire, Maurette pense qu'on « peut envisager l'aide de quelques mères de famille » pour réaliser l'idée clé du

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

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[1]. » Enfin, dans un *Memorandum*[2] incluant une lettre adressée aux « parents », Lea Cowles, directrice de l'École en 1947-1948, décrit la surcharge de travail des enseignantes. En insistant sur le fait que l'École appartient aux parents, elle met d'abord en valeur le travail non rémunéré des mères au foyer pour rappeler ensuite à l'ordre les mères qui, travaillant au Secrétariat de l'ONU, ne font qu'assister ponctuellement l'École.

> 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[3].

Le message est clair : ceci est *leur* école. Non seulement il faut régler les frais d'inscription, mais il faut encore faire *don de soi* et être disponible régulièrement. L'entreprise suppose donc de disposer de parents prêts à faire des « sacrifices[4] » ; plus particulièrement, le bénévolat des mères constitue un *capital de dévouement* [5] indispensable pour lancer l'École. Il ne s'agit pas seulement de transmettre un programme, mais encore et surtout un certain rapport, désintéressé, à l'école. Ce sont les réformateurs qui ont besoin des parents, non les parents qui ont besoin d'une école internationale, mais 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[6]. »

Toutefois, le récit des origines met en avant les parents comme s'il s'agissait d'un groupe organisé. 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

[1] *Ibid.*
[2] Archives de l'ONU, S-183-006-02. Memorandum de Dr. Kaleshwar Das *et al.*, s.d. [avant mars 1948], 10 p.
[3] *Ibid.* (Nos italiques).
[4] Archives de l'ONU, Lettre de Douglas Deane à Bertram Pickard, 9 décembre 1948, 2 p.
[5] F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, *op. cit.*
[6] Archives privées Deane. Lettre de Douglas Deane à Irene et Bertram Pickard, 9 décembre 1948, 2 p. (Nos italiques).

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[1]. » Ainsi, ils attribuent l'initiative à un groupe de parents, ayant rencontré Maurette par hasard, alors que les archives indiquent, au contraire que Maurette est venue sur la demande de Sweetser. Cette version du récit est d'autant plus paradoxale qu'elle apparaît dans une lettre demandant des fonds aux hauts fonctionnaires, les parents du mythe des origines n'étant justement pas assez mobilisés pour « souscrire la somme nécessaire[2] ».

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[3] ». Ainsi la demande est toujours très faible et se situe surtout du côté des fonctionnaires états-uniens.

Deux mois plus tard, un courrier datant de décembre 1948 relance les parents pour remplir « au plus vite[4] » ce troisième questionnaire. Deane conçoit son travail comme consistant à faire comprendre à « ces gens indifférents » qu'ils ont besoin d'une école et garde la foi dans l'intérêt des parents du moment qu'« il n'y a pas d'opposition[5] ». 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[6] ». Deux mois plus tard, en mars 1949, un rapport de l'Association des parents identifie enfin des

[1] Archives de l'ONU, S-0183-0006-03, Lettre de Henri Laugier à Trygve Lie, 9 janvier 1948, 3 p.
[2] « 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.
[3] Archives privées Deane, Lettre de Douglas Deane à Leon Steinig, Preliminary Report, 30 novembre 1948, 2 p.
[4] Archives de l'ONU, S-183-006-02. UN Parents Association for the International School, *The International School*, mars 1948, 2 p.
[5] Archives privées Deane. *Interoffice memorandum* de Douglas Deane à Leon Steinig, Progress Report n° 2, 18 janvier 1949.
[6] Archives privées Deane. Lettre de Douglas Deane à Marie-Thérèse Maurette, 4 février 1949, 1 p.

obstacles à la « coopération active » des parents, expliquant leur « indifférence » par la surcharge de travail, notamment 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[1].

2.4. 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[2]. 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[3]. Ainsi, pour Maurette, le problème d'une éducation internationale ne se pose réellement 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. En effet, 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.

[1] Archives de l'ONU, S-183-006-02. Parents Association of the United Nations, 12 mars 1949, 4 p.
[2] 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.
[3] « 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.

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 20 ans a participé avec son mari 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. En effet, 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[1] ». 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[2], 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)[3] alors que l'internationalisme intellectuel de l'entre-deux-guerres est considéré comme équivalent à la recherche de la paix, notamment 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'allocation 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. En effet, 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 progressivement 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[4], Maurette pense à la possibilité d'un nouvel emploi en

[1] M.-T. Maurette *et al.*, *École internationale de Genève*, *op. cit.*
[2] C. Prochasson, *Les Intellectuels, le Socialisme et la Guerre. 1900-1938*, *op. cit.*
[3] Jules L. Puech, *La Tradition socialiste en France et la Société des Nations*, Paris, Garnier, 1921, p. 4.
[4] « 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.

France[1]. « 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[2]. » Dans tous les cas, Maurette envisage de prendre une année de « congé » de l'Écolint et de revenir si le projet français « n'est pas un succès », sinon, elle pense s'occuper de ses 6 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 Roquette, 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 <u>him</u> 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[3].

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 notamment sur la réification de l'adhésion au communisme de nombreux intellectuels, comme un trait saillant du « caractère national » français :

---

[1] « 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.*
[2] *Ibid.*
[3] STE.B.1.3/11. Lettre de Marie-Thérèse Maurette à Arthur et Ruth Sweetser, 9 mai 1945, 2 p.

> 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[1].

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*[2], capable de concilier pragmatisme et idéalisme[3], mais aussi manipulatrice[4] et incapable de faire des compromis[5]. 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 effectivement 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 également 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 en effet devenir de plus en plus de « gauche[6] ». 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[7] :

> 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 fait sortir de la terre[8].

Du 7 août 1947 au 17 octobre 1947, Maurette passe un peu plus de deux mois à New York pour aider Sweetser en initiant la création de l'Unis, estimant le lui devoir. Elle trouve

[1] G. Walker, *Marie-Thérèse Maurette*, *op. cit.*, p. 71.
[2] *Ibid.*, p. 49.
[3] *Ibid.*, p. 65‑67.
[4] *Ibid.*, p. 49.
[5] *Ibid.*, p. 65.
[6] STE.B.1.3/11. Lettre de Marie-Thérèse Maurette à Arthur et Ruth Sweetser, 9 mai 1945, 2 p.
[7] *Ibidem*.
[8] STE.B.1.3/4. Marie-Thérèse Maurette, 1948-1949, Première Assemblée d'information politique, 4 octobre 1948, 5 p.

ensuite rapidement un remplaçant pour diriger la nouvelle école à New York : Douglas Deane, qu'elle avait recruté à l'Écolint en 1936[1].

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[2]. » Jusqu'en 1948, en effet, tous les comptes rendus du conseil de l'Association font état de problèmes matériels mais jamais de problèmes d'ordre « spirituel » 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[3]. »

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 en effet « qu'elle sent qu'elle n'est plus en étroite communion de pensée avec l'esprit de l'École[4] ». Lors de sa dernière entrevue avec Sweetser, au printemps de 1949, elle déclare même avoir l'intention d'adhérer au Parti communiste français (PCF)[5]. 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[6].

[1] George Walker, Marie-Thérèse Maurette. Pioneer of International Education, Genève, École internationale de Genève, 2009, p. 48.
[2] STE.B.1.3/11. Lettre d'Arthur Sweetser à Marie-Thérèse Maurette, Niew Amsterdam, 22 septembre 1948, 4 p.
[3] Archives privées Deane : Lettre de Douglas Deane à Arthur Sweetser, 21 juillet 1948, 2 p.
[4] 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.
[5] 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.
[6] STE.B.1.3/11. Lettre d'Arthur Sweetser au Conseil d'administration de l'Écolint, 6 septembre 1948, 6 p.

Puisque nous n'avons trouvé aucune trace de la directrice de l'Écolint dans les archives du PCF[1], 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[2]. Lorsque Sweetser s'adresse à Maurette sur un ton paternaliste et infantilisant, il la sermonne sur sa conviction communiste réduite à une réaction émotionnelle :

> 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[3].

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 seulement après coup que les succès peuvent donner l'apparence de la nécessité. Selon l'historien, interpréter l'émergence de nouvelles

[1] 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.
[2] 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.
[3] STE.B.1.3/11. Lettre d'Arthur Sweetser à Marie-Thérèse Maurette, Niew Amsterdam, 22 septembre 1948, 4 p.

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[1] ». 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[2]. 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 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[3]. 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 nouvellement 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 XX[e] siècle, congrès pour la paix, revues pédagogiques, Bureau international d'éducation (BIE) et autre[4]. Par ailleurs, les

[1] C. Topalov, *Laboratoires du nouveau siècle*, *op. cit.*
[2] Luc Boltanski et Pierre Bourdieu, « Le titre et le poste. Rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 2, p. 95‑107.
[3] G. Sapiro, « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie », art cit.
[4] B. Haenggeli-Jenni, *Pour l'ère nouvelle : une revue au carrefour entre science et militance (1922-1940)*, *op. cit.* ; J. Droux et R. Hofstetter, « Going International: the History of Education Stepping beyond Borders », art cit ; D. Matasci, *L'École républicaine et l'étranger*, *op. cit.*

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[1]. 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, notamment à celle de postes permanents et de la possibilité d'une carrière internationale[2]. 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.

♦♦♦♦♦
♦♦♦
♦

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

[1] UNIS, *United Nations International School: About UNIS History*, http://www.unis.org/about_unis/history/index.aspx, (consulté le 1 juin 2013).
[2] M. David, *Les fonctionnaires internationaux : un groupe professionnel non professionnalisé*, *op. cit.*

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. En effet, 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'auto-désignent 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 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 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.

[1] D'autres écoles, privées ou publiques, vont par la suite s'approprier cette désignation.
[2] R.J. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, *op. cit.*, p. 152.

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 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[1] ». 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[2] » 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.

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) fortement politisées au moment de la fondation de l'Écolint et qui ont été au fondement de la SDN[3]. 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* (« groupe de statut ») qui se fait par leur volonté de transmettre cette mentalité internationale qu'ils ressentent désormais « du dedans ».

[1] M. Mazower, *No Enchanted Palace*, *op. cit.*, p. 96.
[2] *Ibidem*.
[3] On peut retracer avec Langrod leurs origines aux unions internationales du début du XIX^e^ siècle, voir G. Langrod, *La Fonction publique internationale*, *op. cit.*, p. 36.

DEUXIÈME PARTIE :

UN ESPACE MONDIAL D'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE

La science sociale commence par un coup de force contre le mode de pensée ordinaire : renversant complètement la hiérarchie des réalités, elle doit accorder moins de réalité aux éléments directement visibles, à tout ce qui peut se montrer du doigt […] qu'à des systèmes de relations objectives inaccessibles à l'appréhension naïvement réaliste.

Monique De SAINT MARTIN et Pierre BOURDIEU, « Le patronat », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, n° 20, p. 4.

Parler de rites d'institution, c'est indiquer que tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire à faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire ; ou ce qui revient au même, à opérer solennellement, c'est-à-dire de manière licite et extra-ordinaire, une transgression des limites constitutives de l'ordre social et de l'ordre mental qu'il s'agit de sauvegarder à tout prix – comme la division entre les sexes s'agissant des rituels de mariage.

Pierre BOURDIEU, « Les Rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1982, n° 43, p. 58.

Depuis les années 1960, les systèmes d'enseignement nationaux connaissent une forte croissance d'effectifs, notamment un recrutement élargi dans l'enseignement secondaire et un allongement des études. Apparue dès le début du XX^e 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 effectivement 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 qui interroge la notion de « culture générale » dans le contexte de l'éducation internationale. 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. 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 révèlerait 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

[1] Robert Castel et Jean-Claude Passeron (dir.), *Éducation, Développement et Démocratie. Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pays Arabes, Yougoslavie*, Paris-La Haye, Mouton, 1967.

français à l'étranger ou l'AEFE (1990)[1], ou non-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)[2] 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)[3], le *European Council of International Schools* (1965) et les *Search Associates* (1990). Toutes ces institutions contribuent à définir ce qu'est une éducation internationale. Cette définition fait l'objet de luttes de concurrence dans cet espace qu'on peut provisoirement 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. Sous ce rapport, elle s'apparente plus à l'*University of Cambridge International Examination* britannique (1858)[4] 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 se constitue d'environ 3 000 *IB Schools,* toutes membres de l'Organisation du baccalauréat international (OBI), qui 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 peuvent varier selon leur pays d'accueil notamment, elles suivent toutes le même programme d'enseignement et notent leurs élèves selon les mêmes critères, dictés par l'OBI.

En premier lieu, nous étudierons en quoi le regroupement, entre le milieu des années 1950 et 1968, de réformateurs de différents pays autour du projet du baccalauréat

[1] 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 ». Voir http://www.aefe.fr/, (consulté le 24 février 2011)
[2] Depuis 2003, c'est le CIS qui assure le « service d'accréditation » de l'ECIS.
[3] 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, N.J.
[4] L'organisation britannique produit un nombre d'examens à tous les niveaux, notamment *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.

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 3). Ensuite, nous examinerons la structuration actuelle de l'espace au moyen d'une analyse de correspondances multiples, fondée sur les caractéristiques des candidats au baccalauréat international : si les entretiens avec les agents de l'Écolint et de l'Unis font mention de grandes écoles états-uniennes pour les décrier, il est important de pouvoir comparer objectivement les oppositions structurales pour essayer de les expliquer (chapitre 4). Enfin, à partir d'une enquête réalisée à l'Écolint et à l'Unis, nous placerons ces deux configurations du BI dans l'espace plus large des *IB Schools* pour caractériser leurs stratégies sociales de distinction, notamment l'affirmation d'un *ethos* international, pour détailler les oppositions structurales mises en évidence dans l'ACM (chapitre 5).

Chapitre 3. Une internationale de réformateurs nationaux. Genèse et reconnaissance du BI

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 baccalauréat international sur le marché de l'enseignement supérieur : identifier les écoles qui pourraient l'offrir – susceptibles d'avoir des élèves qui pourraient le choisir (convaincre les parents) – et « convaincre » les universités de le reconnaître. Les mutations de l'*International Schools' Association,* 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 et de l'ISES tout en élargissant sa mission à l'instar des associations pédagogiques de la fin XIX^e^-début XX^e^ siècle[1] : « créer un monde meilleur à travers l'éducation ». Si le BI ne dépend matériellement d'aucun État-nation singulier, sa genèse et sa structure dépendent de la reconnaissance du diplôme par leurs institutions ou ministères.

Après la Seconde Guerre mondiale, s'il existe des Écoles européennes qui délivrent un baccalauréat européen, 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. La mise en place de ce projet de grande ampleur nécessite plus qu'un groupe d'individus fortement 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

[1] Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, « The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 2004, XL, n° 5/6, p. 579.

favorables. Contrairement à la période de l'entre-deux guerres[1], le contexte est alors propice, avec la décolonisation et la volonté de l'Unesco d'harmoniser les diplômes nationaux[2].

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 très peu nombreux. 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, selon la formule de Pierre Bourdieu, nous étudierons la genèse sociale du BI, qui apparaît alors comme un espace de reconversion, 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, les quittent car ce que les agents font dans l'espace n'est pas sans effet sur ses propriétés[3]. 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 du developpement 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.

[1] Eckhardt Fuchs, « The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XLIII, n° 2, p. 199‑209.
[2] S. Bowles et H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, *op. cit.*
[3] C. Topalov, *Laboratoires du nouveau siècle*, *op. cit.*

Limiter l'étude au récit de Peterson inciterait à considérer le travail de construction de la valeur du BI comme un simple échange d'arguments, et donc à sous-estimer sa dimension matérielle. Les trajectoires des agents – les individus et les institutions qui ont contribué à la création du BI – sont des sources d'information clefs pour contextualiser cette construction et objectiver ainsi sa condition sociale de possibilité. Les connexions de Peterson ont été déterminantes dans le processus de transfert de capital symbolique[1] : c'est ce qui nous a motivée à partir de *Schools across Frontiers* pour sélectionner les agents dont les trajectoires sociales seront developpées dans ce chapitre[2]. L'importance que leur donne le directeur de l'OBI est notre seul indicateur de la nature de leur contribution : les noms qui reviennent souvent sous la plume de Peterson et auxquels sont rattachées des actions ou des valeurs de référence sont autant de révélateurs.

3.1. 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, notamment 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

[1] « 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. » IBO, Peterson Lectures : Biography, 2004, p. 1.

[2] 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 ou à des entrées de dictionnaire succintes. Dans certains cas, une grande quantité d'informations était disponible mais ne nous renseignait pas sur les caractéristiques sociales. Par exemple, nous ne sommes pas parvenue à reconstituer précisément le parcours universitaire de Peterson.

ensuite, « de permettre la création dans le monde entier d'une chaîne d'écoles internationales[1] ». 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, notamment 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[2] ». 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 (voir Chapitre 1, p. 64).

À partir de 1962, l'association est ponctuellement 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 à propos de l'« éducation des adultes », de l'« éducation de base », de l'« alphabétisation fonctionnelle » ou de l'« éducation permanente » – qui sont toutes des notions auxquelles elle s'identifie[3] – 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)[4]. 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 organismes internationaux se placent au-dessus

[1] 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.
[2] Statuts de l'Association des Écoles internationales, s.d. Voir Geneviève Gueron, Rachel Cohen et Jean Meyer, *Éducation sans frontières. École européenne – Écoles internationales*, Paris, PUF, 1967, p. 178‑9.
[3] Chloé Maurel, *L'Unesco de 1945 à 1974*, Thèse d'histoire, Université Panthéon-Sorbonne, Paris, France, 2006.
[4] *Ibid.*

des États par un internationalisme « du dehors », contrairement à l'ISA qui souhaite appliquer l'internationalisme à sa propre échelle, c'est-à-dire « du dedans ». 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 éventuellement aux systèmes d'enseignement nationaux.

Après des encouragements 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, l'ISA organise une conférence en août 1962 sur l'enseignement des sciences sociales dans les écoles internationales. À cette première conférence, est évoquée la création d'un « baccalauréat des écoles internationales », avec l'histoire comme discipline pilote ; et les participants décident d'élaborer un programme d'histoire contemporaine afin de le diffuser auprès des ministères de l'Éducation de plusieurs pays. Étant donné son usage dans la création des identités nationales, que la discipline histoire soit mise ainsi au premier rang des préoccupations est révélateur de la volonté de construire une identité commune par le biais d'un diplôme commun. Dans le chapitre 7 nous verrons à quoi ressemble ce programme d'histoire mondiale.

Une deuxième conférence de l'ISA a lieu sur trois jours à Paris, à la Maison de l'Unesco et à Sèvres au CIEP en avril 1963 sur le thème de la compréhension internationale[1], en présence de représentants de gouvernements de six pays[2]. Elle décide d'entreprendre des recherches sur les programmes qu'il conviendrait de proposer aux écoles internationales. La conférence de l'ISA de juillet 1963 sur les langues vivantes établit les principes devant servir de base à cet enseignement.

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[3]. 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 très peu d'effets sur la pratique. En effet, dans le cadre de l'ISA, la réflexion sur ces questions est orientée vers un enseignement à vocation internationale, enjeu immédiat dans la salle de classe et vers l'affirmation d'une identité

[1] Ce thème, au cœur des débats des années 1920, est amplement étudié. Voir J.-J. Renoliet, *L'Unesco oubliée, op. cit.*, p. 304.
[2] Archives de l'Unesco, ED/102. Unesco, Seconde conférence d'écoles internationales et d'écoles à esprit international. Rapport Final, Paris 1951.
Disponible en ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126045fb.pdf
[3] Voir. P. Rosselló, *Les Précurseur du Bureau international d'éducation*, *op. cit.*, p. 245‑252.

internationale des écoles. Au BIE et à l'IICI[1], 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[2]. Ces institutions étaient chargées de la centralisation, l'échange et la circulation d'informations principalement 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.)[3]. À l'inverse, l'ISA est principalement animée par des individus et des institutions non gouvernementales, même si des représentants des États peuvent être présents à titre personnel.

En 1964, 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 également au CIEP à Paris deux institutions britanniques : le département d'éducation d'Oxford, et l'Atlantic College[4]. En attendant le financement des fondations, ils prennent conjointement 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.

[1] Sur l'IICI, voir J.-J. Renoliet, *L'Unesco oubliée*, *op. cit.* ; Daniel Laqua, « Internationalisme ou affirmation de la nation ? La coopération intellectuelle transnationale dans l'entre-deux-guerres », *Critique internationale*, 1 juin 2011, n° 52, n° 3, p. 51‑67.

[2] Voir le projet de recherche d'Eckhardt Fuchs et Romain Faure http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-conflict/3-dealing-with-and-preventing-conflict-via-textbook-work/history-beyond-borders.html

[3] 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. Voir J.-J. Renoliet, *L'Unesco oubliée*, *op. cit.*, p. 245‑258.

[4] R. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, *op. cit.*, p. 17.

3.1.1. Une sélection des écoles orientée par le financement du Twentieth Century Fund

Parallèlement à ces activités d'échange d'informations, l'ISA cherche des financements auprès des 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[1]. Dans le contexte de la décolonisation, les promoteurs du baccalauréat des écoles internationales visent un public spécifique, notamment les élites des « pays en voie de développement ». C'est sur ce terrain d'assistance aux « pays en développement » que se fait 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'établir un programme commun aux écoles dites internationales[2] (voir Encadré 4, p. 146).

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[3]» nécessite plus d'un livre pour être mise en pratique.

Les « suggestions » de Heckscher sont très 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.

[1] Ludovic Tournès, *L'Argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*, Paris, Autrement, 2010.
[2] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 20.
[3] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. Lettre de August Heckscher à Cole-Baker, 8 déc 1964, p. 2.

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. Pourtant rares sont celles qui peuvent être désignées comme internationales quelle que soit la définition adoptée : 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.

Encadré 4. Un marché pour le baccalauréat international ?

L'étude de Meyer [1] a été définie et commanditée par le Conseil d'administration (CA) du Twentieth Century Fund[2]. 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[3]. 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, Chile, Danemark, France, Ghana, Royaume-Uni, Grèce, Guatemala, Israël, Italie, Libéria, Luxembourg, Mexique, Pays-Bas, Nigéria, Espagne, Suède, Turquie, États-Unis 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 également les écoles pour enfants de militaires ou fonctionnaires à l'étranger, expliquant qu'elles gèrent elles-mêmes le transfert de leurs élèves au pays

[1] M. Meyer, *Diploma. International Schools and University Entrance*, *op. cit.*

[2] Twentieth Century Fund (1919) est une fondation non-lucrative, subsidié par Edward A. Filene, consacrée à la commission de recherches et de publications dans les domaines de l'économie, de « problèmes sociaux », du commerce international.

[3] De même, la quatrième de couverture présente les auteures de l'histoire institutionnelle de l'Unis non seulement comme membres de divers comités du Conseil d'administration à l'École, mais aussi comme mères d'élèves.

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'étendent avec 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[1]. 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[2]. Il se focalise donc sur deux types d'écoles, celles financées par les résidents étrangers et celles financées par des États ou des ONG[3].

3.1.2. L'ISES : une institution dédiée au « baccalauréat des écoles internationales »

L'année 1964 marque également la création par l'ISA d'un organisme autonome, le « service d'examens des écoles internationales » – en anglais l'International Schools Examination Syndicate (ISES) [4] – cette fois-ci plus spécifiquement consacré au 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[5]. Ce nouvel organisme hérite également de ceux qui sont déjà impliqués dans l'ISA, membres de l'Écolint et de l'Université de Genève.

L'ISES organise sa première conférence 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

[1] M. Meyer, *Diploma. International Schools and University Entrance*, *op. cit.*, p. 9.
[2] *Ibid.*, p. 24‑5.
[3] *Ibid.*, p. 9.
[4] En anglais, *syndicate* désigne un groupe d'individus ou d'organisations qui promeut un intérêt commun.
[5] R.J. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, *op. cit.*, p. 75.

autres à l'enseignement supérieur, aux gouvernements et aux organisations internationales pris ensemble (n = 69)[1].

Encadré 5. Membres du Conseil du Service d'examens des écoles internationales (ISES) en 1967[2]

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 (danois), 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.

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[3]. Ces conférences réunissent des agents d'origine hétérogène liés à trois sphères : l'enseignement « à l'étranger », l'enseignement

[1] Nous ne pouvons pas isoler la part des professeurs du supérieur puisque les données sont organisées selon seulement deux catégories : « enseignants du secondaire » et « autres ». Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. ISES, Le baccalauréat international, Genève, Service d'examens des écoles internationales, 1967, p. 33.

[2] *Ibidem,* 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 ».

[3] R.J. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, *op. cit.*, p. 70.

supérieur et la recherche et la politique européenne et internationale. Les professeurs du supérieur sont donc relativement peu nombreux à l'instar des participants aux congrès pédagogiques (fin du XIX^e^ – début XX^e^ siècle)[1]. En effet, 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[2].

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 puisque leurs représentants sont conviés dès les débuts de l'élaboration d'un diplôme privé. En effet, 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.

3.2. Négociation de la reconnaissance

3.2.1. 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 d'enseignement et à recueillir des réactions et suggestions au projet. L'ISA commandite un délégué pour rencontrer les représentants des systèmes d'enseignement 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

[1] R. Hofstetter et B. Schneuwly, « The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences », art cit.
[2] R.J. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, *op. cit.*, p. 72.

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 : l'Autriche, la Belgique, le Cameroun, le Canada, le Danemark, l'Irlande, la Finlande, la France, l'Allemagne, la Grande Bretagne, le Japon, le Malawi, le Nigéria, le Pakistan, la Pologne, l'Arabie Saoudite, la Somalie, le Soudan, la Turquie, l'Ouganda, la République Arabe Unie et les États-Unis. Carter discute non seulement avec divers représentants de ministères de l'éducation (inspecteurs généraux, etc.) mais encore 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[1].

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 accéder 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, n'intéressent 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 opposé à celle du Ghana, la position du Cameroun, pays particulièrement intéressées, 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[2].

[1] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. T.A. Carter, « 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.

[2] 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 par 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), 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 seulement pour les étrangers. À l'époque la Pologne, avec six écoles bilingues françaises, anglaises et russes, accepte de participer au projet sans y trouver son intérêt propre.

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

En 1965, Gérard Renaud établit des contacts à Paris au nom d'Eugene Wallach, enseignant d'histoire à l'Écolint, dans le but de sonder officieusement 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 (directeur général de la coopération avec l'étranger à la Coopération africaine) 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, notamment celui d'histoire contemporaine élaboré par les professeurs d'Écolint Leach et Wallach ; le programme d'examen de Langues Modernes.

> 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 d'ailleurs que des informations inopportunes ou inexactes avaient déjà touché certains de ces milieux[1].

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 (voir extrait en Annexes, p. X).

La position française est surtout liée aux considérations sur les relations postcoloniales avec les pays africains, notamment dans le domaine des écoles et des universités. Dans les années 1960[2], le baccalauréat français est en « crise » non seulement en France – du fait des réformes liées à la « démocratisation » de l'enseignement – mais aussi dans les pays de l'« Afrique ex-française[3] ». 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. En effet, 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 clairement 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 particulièrement sensibles. Ils lui assurent que la reconnaissance française du BI leur garantirait indirectement mais mécaniquement celle des pays de l'« Afrique ex-française ».

Renaud note également 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 très 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

[1] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. Gérard Renaud, *Rapport confidentiel sur les démarches effectuées pour l'ISES*, janvier 1965, 2 p.
[2] Antoine Prost, *Éducation, Société et Politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997.
[3] Voir Annexes p. XXXI pour la source des citations dans ce paragraphe.

se trouve aucun représentant de la France, pays culturellement important et de surcroît voisin immédiat de Genève)[1].

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[2] ». L'ISA se tient à cette consigne puisqu'un rapport datant de juillet 1965 – six mois après celui de Renaud – indique que sept pays africains avaient été contactés, quasiment tous anciennes colonies britanniques : le Ghana, le Cameroun, le Malawi, la Somalie, le Soudan, le Nigéria 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, notamment en matière de recherche de fonds, peuvent présenter une possible concurrence du point de vue de la France.

3.2.3. Faire le BI

Dans un temps exploratoire – auquel Alec Peterson[3] se réfère comme « the six year experiment » (1967-1975) – 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 d'enseignement 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 CEEB 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

[1] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. Gérard Renaud, *Rapport confidentiel sur les démarches effectuées pour l'ISES*, janvier 1965, 2 p., p.1-2.
[2] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. *IBO Monthly Bulletin*, vol. II, n°1, septembre 1979.
[3] 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).

provisoirement le BI, notamment Oxford, Cambridge et l'Université de Londres. Au Canada, l'Université Mc Gill accepte de participer à l'expérience ; en Suisse, les universités de Genève, Lausanne, Zürich, et Saint-Gall également ; 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 pour les étudiants français en France. D'autres pays, selon Peterson, ont la même position : « 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[1]. » 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 les États français et allemand de l'ouest limitent leur approbation aux étudiants étrangers, excluant ainsi leurs élèves nationaux des écoles participantes 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[2]. C'est le début d'un processus d'autonomisation. Une réponse positive est également 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.

3.3. Les réformateurs

Nous nous focaliserons sur les trajectoires des réformateurs avant leur engagement pour le BI, et sur les réformateurs qui ont publié des livres sur l'éducation, de manière à pouvoir confronter les trajectoires à leur vision de l'éducation. Parmi les nombreux individus qui participent d'une manière ou d'une autre à l'élaboration du baccalauréat international,

[1] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 71.
[2] R.J. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, *op. cit.*, p. 75.

nous avons noté peu de trajectoires classiquement académiques : les universitaires de disciplines classiques sont sous-représentés. Il est intrigant d'en trouver aussi peu autour de la création d'un diplôme donnant accès aux études supérieures. À la place de ces spécialistes, ce projet mobilise des militaires qui ont publié sur la réforme pédagogique. Parmi eux, A.D.C. Peterson est entre les deux domaines : pédagogique et militaire. Rickover, un amiral, devient la référence des spécialistes en sciences de l'éducation comme le Suisse Georges Panchaud.

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.

3.3.1 Deux anciens combattants du communisme en Malaisie : A.D.C. Peterson et Lord Mountbatten

La trajectoire du fondateur-directeur consacré de l'OBI, Alexander Duncan Campbell Peterson[1], se caractérise par des allers-retours entre l'armée impériale britannique et l'enseignement. « Officier de l'Empire britannique » (Officer of the British Empire ou OBE) diplômé de l'Université d'Oxford, il débute sa carrière professionnelle comme enseignant dans les années 1930. Pendant la Seconde Guerre mondiale, Peterson intègre 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 *field officers locaux* à la « propagande anticommuniste[2] ».

[1] 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 ; A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, British Biographical Archive. *World Biographical Information System (WBIS) Online.*
Voir, http://db.saur.de/WBIS/login.jsf;jsessionid=c3c05255d9dde6676e3d488df95d, (consulté le 20 octobre 2013). Peterson est classé comme « educational reformer » dans l'*Oxford Dictionnary of National Biography*. Disponible sur : http://oxfordindex.oup.com/, (consulté le 20 octobre 2013).

[2] TNA CO 967/181 Organisation of Information Services in the Federation of Malaya. Lettre de A.D.C. Peterson à son supérieur, « Report and Recommendations on the Organisation of Information Services in the Federation of Malaya », 20 août 1952, 9 p.

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[1] coïncide avec sa nomination comme directeur-général de l'Organisation du baccalauréat international en 1968, position qu'il occupera jusqu'à sa mort en 1977. Enfin, une année avant sa mort, il publie un mémoire, qui nous sert ici de source, dans lequel il revient sur la création du baccalauréat international parallèlement à la fondation de l'OBI et des collèges du monde uni[2]. Comment un enseignant qui passe la moitié de sa vie dans l'armée en arrive-t-il à diriger l'OBI ?

Le mémoire de Peterson[3] s'ouvre sur une anecdote de son « combat » contre le communisme dans les années 1950. 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[4]. C'est dans ce cadre qu'il rencontre Lord Mountbatten[5], amiral de la flotte britannique (*Supreme Allied Commander, South East Asia*),

---

Disponible en ligne : http://www.psywar.org/psywar/reproductions/peterson.pdf, (consulté le 13 novembre 2012).

[1] Ses livres sont : *The Future of Education* 1969 ; *New Techniques for the Assessment of Students' Work,* Strasbourg : Council of Europe, 1971 ; *The International Baccalaureate : an Experiment in International Education,* Londres, Harrap, 1972 ; *The Future of the Sixth Form,* Londres, Routledge et Kegan Paul, 1973.

[2] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.* Toutes les citations non-réferencées de cette section sont extraites de ce mémoire.

[3] *Ibid.*

[4] 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. Afin d'affaiblir et de détruire le PCM, sa stratégie consistait en une série de mesures institutionnelles – notamment la naturalisation de la moitié de la population chinoise – ayant pour objectif déclaré la formation d'une nation malaise unie, voir Amarjit Kaur, *Historical Dictionary of Malaysia*, Metuchen-Londres, The Scarecrow Press, 1993, p. 123.

[5] 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 Biographical Information System (WBIS) Online.
Disponible sur : http://db.saur.de/WBIS/login.jsf;jsessionid=c3c05255d9dde6676e3d488df95d

qui sera impliqué dans le développement du BI au cours des années 1960. Arrière-petit-fils de la Reine Victoria et dernier vice-roi des Indes, le Comte Mountbatten de Burma est décrit par Peterson comme le sauveur financier du BI[1]. Pendant sa retraite, il 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. En 1979, il est assassiné par l'Armée républicaine irlandaise (l'IRA). Par la voie de son Directeur général, Gérard Renaud, l'institution rend hommage à celui qui fut une figure importante pour l'OBI du point de vue symbolique et financier, en tant que « pionnier de l'éducation internationale[2] ».

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 réellement 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[3]. Cependant le caractère multiculturel de la population (malais, chinois, indiens musulmans, hindouistes) s'inscrivait en faux contre la construction d'une communauté nationale[4]. Si, pendant la guerre, les communistes s'étaient alliés avec les Britanniques pour combattre l'occupant japonais, à partir de 1948, ils luttaient 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 un rapport confidentiel adressé probablement à son supérieur hiérarchique (« Your excellency ») [5], le Général Templer, Peterson présente ses observations sur

[1] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 66.
[2] « We at IBO would like to pay our respects to him as one of the pioneers of international education. […] Visitors to our Geneva office can see on our wall a photograph of him, alert and dynamic, descending the steps of the Greek theatre at the ISG in 1971, when he came in person to award the first IB diplomas to Écolint students. » Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. *IBO Monthly Bulletin*, vol. II, n° 1, septembre 1979.
[3] « 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 », A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 1.
[4] Pierre Brocheux, « Libération nationale et communisme en Asie du Sud-Est » dans Michel Dreyfus, Bruno Groppo et Claudio Sergio Ingerflom (dir.), *Le Siècle des communismes*, Paris, Seuil, 2004, p. 401‑409.
[5] TNA CO 967/181 Organisation of Information Services in the Federation of Malaya. Lettre de A.D.C. Peterson à son supérieur, « Report and Recommendations on the Organisation of Information Services in the Federation of Malaya », 20 août 1952, 9 p.
Disponible en ligne : http://www.psywar.org/psywar/reproductions/peterson.pdf, (consulté le 13 novembre 2012).

l'organisation des services d'information dans la Fédération de Malaisie. Déplorant le manque de direction, de coordination et de formation, il propose, entre autres, la fusion du département d'information avec les services d'information d'urgence et l'abandon de la notion d'urgence. Pour lutter contre les « communistes-terroristes », il suggère la création d'un poste de *Propaganda Officer,* d'une *Propaganda Training School* ainsi que d'un *Vernacular Publications Bureau.* L'officier serait responsable de collecter et d'analyser tout matériel communiste en relation avec l'armée, la police et d'autres « départements » et d'organiser, à la lumière de ces informations, des campagnes au niveau fédéral. Quant à l'école, elle dispenserait des cours en « endoctrinement pro-malais et anticommuniste », à savoir : les principes de propagande orale, écrite et visuelle ; les techniques des unités de terrain (organisation de pièces de théâtre, de réunions, de films, de cours, etc.) ; le renseignement, « l'intelligence de propagande », consistant à prévoir la propagande des ennemis et la réaction du public). Selon lui, le poste de *Senior Instructor* devrait être attribué à un « officier européen » alors que les tâches techniques pourraient être assurées par les « membres asiatiques » du département d'information. Enfin, en réaction contre le « contrôle communiste de la littérature en chinois », il propose que le bureau de publications soit indépendant, c'est-à-dire qu'il soit financé par des sources privées et qu'un représentant de l'État malais siège au conseil d'administration.

En souhaitant donner plus d'importance à la propagande, Peterson s'impose comme un maître à penser de la lutte anticommuniste qui a contribué à la construction d'une identité nationale et la défaite corrélative du communisme en Malaisie. 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[1] ». 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 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-

[1] Alexander Duncan Campbell Peterson, *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.

impérialistes" » qui soutiennent que la présence des Européens en Malaisie « aurait étouffé le développement d'une civilisation malaise uniforme ». Dans l'esprit de Peterson, « l'Occidental » joue un rôle clé dans ce processus de construction d'une nation et d'une civilisation malaise[1].

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 y rencontre Kurt Hahn[2], qui devient pour lui une référence et dont le projet sera « incarné[3] » dans le programme et les examens du baccalauréat international. Peterson lui-même raconte avoir été « drawn into the circle[4] » 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)[5], orienté contre la « spécialisation excessive et la polarisation du programme scolaire » anglais[6], 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. Dans son mémoire – ni une histoire officielle de l'institution, ni un ouvrage destiné aux chercheurs – Peterson développe le récit des

[1] « 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.
[2] Kurt Hahn est un éducateur allemand d'origine juive, naturalisé anglais. Proviseur de l'École à Salem en 1920. A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 45.
[3] « In a later chapter I hope to show how much of Hahn's vision is embodied in that most prosaic of frameworks, syllabusses and examinations for the International Baccalaureate ». *Ibid*, p. 3.
[4] *Ibid*, p. 21.
[5] University of Oxford, *Arts and Science Sides in the Sixth Form. A Report to the Gulbenkian Foundation*, Oxford, Oxford University, Department of Education, 1960.
[6] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 21.

« Collèges du monde uni », autre réseau d'écoles développé en parallèle au BI et visant à recruter une sorte d'élite de boursiers. L'auteur de l'avant-propos de ce « document historique » n'est autre que le Prince Charles de Galles, qui préside alors les collèges du monde uni, ayant succédé à Lord Mountbatten. Un premier chapitre décrit la fondation de l'Atlantic College, le premier collège du monde uni, qui s'ouvre en 1962 exclusivement pour des garçons. Les trois chapitres suivants développent un récit sur la fondation du baccalauréat international, les objectifs et l'élaboration d'un programme pendant les six années expérimentales. Le cinquième chapitre revient sur les collèges du monde uni, leur expansion et le rôle de leur « bienfaiteur », Lord Mountbatten. Le sixième traite du BI en Amérique du nord et les deux derniers chapitres, des années 1980 et de l'avenir[1].

Les publications de Peterson, 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[2].

[1] La réédition de 2003 inclut une préface, une liste des écoles membres de l'OBI en 2003 et quatre chapitres supplémentaires dont l'objectif est de rendre compte des développements des collèges du monde uni et de l'OBI depuis 1987, en rappelant à leur tour que ce n'est pas une histoire officielle. Trois chapitres sont écrits par Ian Hill et portent sur la « croissance du BI » et les « gens qui ont fait l'OBI » ; un dernier chapitre, écrit par David, Sutcliffe, aborde le thème des collèges du monde uni dans les années 2000. A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*

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

3.3.2. Swiss schools and Ours, ouvrage de référence d'un militaire anti-intellectualiste

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Lausanne entre 1958 et 1974, Georges Panchaud[1], 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 de réformes scolaires dans les cantons romands, il participe également 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 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[2], qui dresse le bilan des réformes des systèmes d'enseignement en Suisse depuis les années 1950, Panchaud cite l'Amiral états-unien Hyman George Rickover comme l'unique référence sur la question de la sélection dans les écoles suisses[3]. 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 d'enseignement fortement décentralisé et a atteint un degré enviable d'égalité dans la démocratie.

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 politiquement 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 and Ours*, 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

[1] 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 de Lausanne (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. Il est aussi membre de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique à Neuchâtel. Marianne Berlinger Konqui, *Dictionnaire historique de la Suisse*, http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9052.php, (consulté le 14 octobre 2014).

[2] Georges Panchaud, « School Reform in Switzerland », *Comparative Educational Review*, 1967, XI, p. 374-386.

[3] « Secondary education is reserved for the best students, and selection by elimination operates throughout the course of their studies », A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 375.

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 quand il a six 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 *U.S.S Nautilus*, 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[1], dont celui qui nous occupe et qui théorise la formation des élites comme un « droit des minorités ».

Dès l'ouverture de son ouvrage, *Swiss schools and Ours*[2], Rickover se place dans la tradition de pensée antimarxiste et anticommuniste puisqu'il fait référence à Vladimir I. Lénine – qui aurait anticipé la « lutte mondiale » entre la « civilisation occidentale » et le « communisme totalitaire » – pour entrer ensuite dans le vif du sujet et déplorer la « désintégration morale » du système d'enseignement 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[3] » 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 qu'il 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 ouvertement hostile à ces professionnels « qui dirigent » le système d'enseignement états-unien, un système excessivement localisé, dépourvu d'étalon et

[1] Ses livres sont : *Education and Freedom,* New York, E.P. Dutton and Co., 1959 ; *Swiss Schools and Ours. Why Theirs Are Better*, Boston, Little Brown et Co., 1962 ; *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.

[2] Le titre est inspiré d'une étude d'Edmund J. King (1914-1939), professeur d'éducation comparée à l'Université de Londres. Edmund J. King, *Other Schools and Ours,* Reinhart and Company, New York, 1958.

[3] « 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 ». Hyman George Rickover, *Swiss Schools and Ours*, *op. cit.,* p. XIII.

d'unité (*a standardless, excessively localized system of public control*) où le contenu de l'enseignement est « déterminé » par les « administrateurs » et non pas par les professeurs comme il le souhaiterait. 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 particularly true of the doctorates in education or school administration[1]. » 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[2] ». 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[3] » 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 rappelle 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

[1] 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.
[2] « American education has been dominated for almost half a century by "progressives" who want schools to be child – rather than subject – centered. On the grounds that to be democratic the school must let the child determine what he wants to study, the progressives have allowed less academically talented youth to shun the difficult subjects that make up basic education and to substitute easy life-ajustment and vocational know-how courses. » *Ibid.*, p. 145.
[3] *Ibid.*, p. 146.

plus autoritaire. »[1] 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 au *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 la *life-ajustement training* 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[2]. 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 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[3]. »

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 révèlerait 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 non seulement par Peterson mais encore par des universitaires comme Panchaud.

Nous pouvons poser l'hypothèse que l'emploi d'une référence étrangère sert le même but chez 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 des sciences de

[1] *Ibid.*, p. 147.
[2] « Among the fruits of a good *liberal* education is capacity to gauge the long-range consequences of one's personal acts, a sense of responsibility to the larger community for these acts, a concern for the future and the fate of one's descendants. In contrast, *life-adjustment* centers on self, on petty personal problems and how to deal with them, instead of on national issues ; on the present instead of the future ; on practical matters, not general ideas. » *Ibid.*, p. 19.
[3] *Ibid.*, p. 80.

l'éducation sert peut-être le même but. En effet, 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. Le développement des sciences sociales a longtemps été freiné par l'anticommunisme que l'historien Hans-Ulrich Jost considère comme caractéristique de la « culture politique helvétique », en observant que dans les années 1930 et 1940 – à l'instar de l'Allemagne nazie – l'étude des traditions et du folklore (la *Volkskunde*) était considérée comme une « saine alternative » à la sociologie, qui était associée au marxisme[1].

3.3.3. Les opposants au baccalauréat en France : Jean Joseph Capelle et Edmée Hatinguais

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 positions 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[2].

Jean 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 de Nancy. 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

[1] La notion de *Gesellshaft* (« société ») avait ainsi été remplacée en Suisse par celle de *Volksgemeinschaft* (« communauté nationale ») alors en usage dans l'Allemagne nazie, voir Hans-Ulrich Jost, « De l'anticommunisme chez Gothelf à l'antisocialisme helvétique du XX^e^ siècle » dans Michel Caillat *et al.* (dir.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse*, Zürich, Chronos, 2009, p. 43‑45.

[2] Dominique Damamme, « La « question étudiante » » dans Dominique Damamme, Boris Gobille et Frédérique Matonti (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2008, p. 118. Dans cet article, Dominique Damamme établit la carte des positions en présence à partir du numéro spécial de la révue *Esprit,* « Faire l'Université », paru en mai-juin 1964.

dans la métropole[1]. 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. En effet, l'homme se plaçait au-dessus des partis : dans une perspective humaniste, qui me rappelait la vision de Pierre Teilhard de Chardin[2]. »

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[3] ». Il se situe donc à droite, c'est-à-dire pour un examen d'admission à l'Université qui serait distinct du baccalauréat[4]. La réforme des collèges communément associée au ministre de l'éducation nationale Christian Fouchet est en réalité l'œuvre de Capelle[5]. 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[6].

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[7]. De Gaulle cherche à instaurer la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur par des jurys d'admissions. Si la réforme aurait peut-être pu être imposée en 1962-1963 aux 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.

[1] 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 à partir de 1949.
[2] Jean Capelle, *L'Éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances, 1946-1958*, Paris, Karthala, 1990, p. 7.
[3] Capelle cité dans D. Damamme, « La "question étudiante" », art cit, p. 117.
[4] A. Prost, *Éducation, Société et Politiques*, *op. cit.*, p. 28.
[5] *Ibid.*, p. 114.
[6] *Ibid.*, p. 116.
[7] *Ibid.*, p. 126.

Les adversaires de la sélection remportent le débat et Capelle, représentant le « courant réformateur[1] », 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[2] ». 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[3]. »

La France est relativement 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[4] », 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 (voir Encadré 5, p. 149). Commandeur de la Légion d'honneur et présidente d'honneur des *Cahiers pédagogiques*[5], Hatinguais défend la primauté de la famille sur l'école, ce qui est une défense de l'élitisme scolaire[6].

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 – selon les termes du chef de cabinet de Wallon « en tant que femme de confiance de Vichy » – pour sa nomination en 1941 à la tête de l'École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres par Henri Wallon, ministre de l'Éducation nationale en 1944, mais la mesure de suspension est retirée grâce au soutien de professeurs et d'élèves de l'ENS, c'est pourquoi on la retrouve directrice du CIEP un an plus tard[7] puis vice-présidente de l'École des parents aux côtés de sa

[1] *Ibid.*, p. 169.
[2] Jean Capelle, *L'École de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966, p. 1.
[3] Jean Capelle, *Contre le baccalauréat*, Nancy, Berger-Levrault, 1968, p. 5.
[4] Edmée Hatinguais, *L'Œuvre de John Dewey*, Paris, Comité français pour l'éducation préscolaire, 1954.
[5] Paulette Armier, *Une demeure, une femme. Le Centre international d'études pédagogiques de 1945 à 1966*, Paris, ESF, 1971.
[6] Concernant la fondation en 1929 de l'école des parents, en opposition au projet laïc d'éducation sexuelle dans les lycées, voir Francine Muel-Dreyfus, « La rééducation de la sociologie sous le régime de Vichy », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, n° 153, p. 71.
[7] Antoine Savoye, « L'Éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) » dans Annick Ohayon, Dominique Ottavi et Antoine Savoye (dir.), *L'Éducation nouvelle. Histoire,*

présidente-fondatrice Marguerite Vérine Lebrun, qui promeut la suprématie de la famille sur l'école et une éducation différenciée des garçons et pour des filles[1]. Créée en 1929, dans le contexte d'opposition aux projets d'école unique, notamment la défense catholique 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 […][2] » 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, notamment pour promouvoir les valeurs 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[3] » 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*[4]. 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.

Quant à l'interlocuteur allemand de Peterson, Hellmut Becker (1913-1993)[5] 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[6]. Membre du Heildelberger Juristenkreis, un cercle d'avocats reconnus pour lutter en faveur de la révision du verdict des procès de Nuremberg, il assiste un avocat national-socialiste, Ernst Rudolf Huber, dans la défense du criminel de guerre Ernz von Weizsäcker, anciennement brigadier SS et secrétaire général des affaires étrangères qui avait coopéré à la déportation des Français de confession

présence et devenir, Bern, Peter Lang, 2004, p. 257. Claude Singer, *L'Université libérée, l'université épurée (1943-1947)*, Paris, Les Belles Lettres, 1997, p. 212‑219.

[1] Francine Muel-Dreyfus, *Vichy et l'Éternel féminin. Contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps*, Paris, Seuil, 1996, p. 280.

[2] *Ibid*.

[3] F. Muel-Dreyfus, « La rééducation de la sociologie sous le régime de Vichy », art cit.

[4] Sur la formation des élites industrielles et coloniales à l'école des Roches, voir O. Henry, *Les Guérisseurs de l'économie*, *op. cit.*, p. 211‑216.

[5] Jan-Martin Wiarda, « Der Strippenzieher. Er prägte das Bildungssystem einst wie kein Zweiter. Diese Woche wäre Hellmut Becker 100 Jahre alt geworden », *Die Zeit*, 21 mai 2013.

[6] Dès 1933, un grand nombre de professionnels allemands adhèrent au Parti nazi sous la menace de perdre leur moyen de subsistance. Voir Konrad Hugo Jarausch, *The Unfree Professions: German Lawyers, Teachers, and Engineers, 1900-1950*, New York, Oxford University Press, 1990, p. 97.

juive. Il a également contribué à la libération de Martin Sandberger et de Otto Ohlendorf, chefs de groupes SS.

Juriste sans doctorat et sans publication scientifique reconnue, Becker est pourtant héritier d'un capital social conséquent, étant le fils de Carl Heinrich Becker, ministre de la culture prussien et réformateur universitaire. Ainsi, le pédagogue Georg Picht (qui dénonce la carte de l'éducation en 1964) et les von Weizsäcker sont pour lui des amis de famille. En 1967 il devient *Dr. of Honor* de la Société Max Planck, c'est-à-dire qu'il obtient un doctorat sans faire de thèse puis fonde et dirige son Institut de l'éducation. 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, devint une figure phare de la réforme en éducation et incarne la notion de Bildungforshung (« recherche sur l'éducation ») en Allemagne.

L'espace international est ici un espace de reconversion de différentes espèces de capitaux, tout particulièrement le capital social. Les trajectoires que nous avons analysées indiquent un capital d'expertise issu soit du champ de l'État colonial[1] (connaissance des pays, des langues) et une conversion de champs politiques nationaux, acquis capital social grâce aux réseaux familialistes par exemple. 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. Peterson admet que la réforme est ce qui l'a attiré vers le projet de même que Capelle et 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[2]. » C'est donc par la reconversion de capitaux que ce projet ardu se matérialise dans un capital culturel institutionnalisé[3], le BI.

3.4. 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

[1] George Steinmetz, « Le champ de l'État colonial », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2008, n° 171-172, p. 122‑143.
[2] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*
[3] P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », art cit.

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 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* véritablement 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 leur 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 d'informer 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[1].

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, sciences humaines et sociales et arts[2]. Selon leur idéal de l'homme complet (*education of the whole person*) au-delà de la préparation « purement intellectuelle et académique[3] » 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 d'enseignement

[1] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 48.
[2] *Ibid.*, p. 34.
[3] *Ibidem.*

britannique, le contrôle du contenu enseigné ne peut se faire que par la réglementation des examens, qui est tout de même un puissant moyen[1].

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 served by the *lycées français*. Almost all other schools catering for this community as a whole use English as their medium of instruction[2]. » 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 majoritairement de Grande-Bretagne plutôt que de l'Amérique du nord ou d'autres pays comme le 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 d'enseignement 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[3].

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 échoué. 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

[1] A. Prost, *Éducation, Société et Politiques*, *op. cit.*
[2] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 37.
[3] *Ibid.*

understood and accepted by the teachers and therefore not brought into practice[1]. » 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[2]»). 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, notamment à l'« encyclopédisme » incarnée par l'exemple français. S'inscrivant dans les débats autour de la « démocratisation » des systèmes d'enseignement, ils jouent l'encyclopédisme contre la sur-spécialisation 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[3], 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 au classe 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 la dévoluent 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.

[1] *Ibid.*, p. 44.
[2] *Ibid.*, p. 42.
[3] G. Sapiro, « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie », art cit.

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)[1], s'opposant à la « concentration de la spécialisation soit dans le domaine des arts, soit dans celui des sciences[2] », Peterson propose d'étendre la palette des matières spécialisées en arts et en sciences de deux à trois, ou éventuellement 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[3]**.** 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[4]. Peterson explique que ce rapport est le brouillon du schéma général du BI élaborée sept années après.

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 schould 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[5]?

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

[1] University of Oxford, Department of Education et Fundação Calouste Gulbenkian, *Arts and science sides in the sixth form*, *op. cit.*
[2] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 41.
[3] 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 Brian Simon, *Education and Social Order, 1940-1990*, Londres, Lawrence & Wishart, 1991, p. 212.
[4] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 43.
[5] *Ibid.*, p. 41.

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 régulation 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[1]. »

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 d'enseignement 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[2].

Il s'agit d'une véritable redéfinition du concept de culture générale par rapport à la conception traditionnelle et conservatrice fondée sur le latin[3]. 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.

> 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[4].

[1] *Ibid.*, p. 44.
[2] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. ISES/SEEI, *The International Schools Baccalaureat*, janvier 1966, p. 2-3.
[3] G. Sapiro, « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie », art cit.
[4] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. ISES/SEEI, *The International Schools Baccalaureat*, janvier 1966, p. 1.

Dans leurs discussions sur la forme que prendra le programme, les réformateurs parviennent au consensus d'approfondir seulement cinq ou six matières : « 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 colonly, a newspaper or a parish[1]. »

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 « objectif d'une culture générale *par* la spécialisation ». 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[2] », fondée sur une culture générale par la spécialisation.

Ainsi, au niveau des contenus, par opposition à une culture générale spécifiquement 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 de situer le « général » dans le contenu[3].

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 ».

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

[1] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 42.
[2] *Ibid.*, p. 47.
[3] A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*, p. 41.

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[1]. Dans le même document de l'ISES, 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[2].

En 1966, il est inconcevable pour les fondateurs du BI que l'histoire mondiale ou la géographie mondiale ne soit pas obligatoire. Ainsi l'histoire et/ou la géographie sont envisagées comme matières obligatoires après la langue d'étude, puis le groupe mathématiques/logique/science. La « littérature mondiale en traduction » fait également partie du projet originel (« Language of Instruction and World literature in translation »). Les programmes de « littérature mondiale » et d'« histoire mondiale », conçus comme essentielles à un enseignement à vocation internationale, sont encore aujourd'hui des traits distinctifs du plan d'études du BI.

* * *

[1] Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 2002, p. 52.
[2] 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 international, nous avons montré que la constitution du BI est le produit d'une reconversion de capitaux autant économique que social. On voit se constituer ainsi une économie symbolique réunissant les réformateurs 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[1].

Historiquement, des individus et des institutions se proposent certes de dispenser une « éducation internationale » avant l'OBI, toutefois, il ne nous semble pas qu'ils constituent alors un espace relativement autonome[2]. 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. Si l'expression « éducation internationale » se réfère à une conception spécifique de la culture générale, plus particulièrement, l'*opérateur axiologique* international/national fonctionne comme une métaphore politique et ne doit pas être confondu avec une problématique sociologique. L'internationalisme des réformateurs se construit 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 principalement aux agents pour se *distinguer des* « écoles nationales », notion qui regroupe des écoles aussi bien publiques que privées, pour discréditer non seulement une conception traditionnelle de l'éducation, mais encore la tendance contraire à la spécialisation. 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 ».

Finalement le BI c'est surtout une vision du monde social et de l'éducation comme privée – car même si il n'exclut pas les écoles publiques il s'agit d'un titre scolaire privé – par opposition au monopole d'État-national.

[1] P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », art cit.
[2] Le premier réseau d'enseignement secondaire international est lié à l'Église catholique. Depuis le milieu du XIX^e^ siècle la nationalisation des systèmes d'enseignement, les écoles, instituts et universités « à l'étranger » ont longtemps été subordonnés aux stratégies impérialistes des États-nationaux européens.V. Karady, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », art cit.

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 est, bien sûr, toute relative. Si le réseau d'institutions qui se cristallise dans la fondation de l'OBI ne dépend d'aucun État-nation singulier, il se développe dans les *lieux neutres*[1] que sont les institutions à vocation internationale (gouvernementales et non gouvernementales) – ce qui n'exclut pas des subventions ponctuelles ou indirectes des 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 à l'enseignement supérieur 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.

[1] Rappelons que ce que Bourdieu et Boltanski appellent les « lieux neutres » sont par définition des lieux de pouvoir. Voir L. Boltanski et P. Bourdieu, « La Production de l'idéologie dominante », art cit.

Chapitre 4. Le marché du BI, une économie de biens pédagogiques

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. 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. Adhérer à l'OBI correspond à donc une réalité double, à la fois économique et symbolique, qui se traduit par un processus d'adhésion coûteux : de nombreuses années peuvent passer avant qu'une école secondaire ne se conforme aux conditions exigées concernant notamment la formation des enseignants, la restructuration de l'école. En contrepartie, l'OBI permet à une école secondaire d'accéder à la reconnaissance internationale.

Cet échange implique un *transfert de capital symbolique*[1] de l'OBI à des écoles. En effet comme nous l'avons vu, l'OBI jouit de la reconnaissance de nombreuses écoles à vocation internationale, des États et universités prestigieuses en matière d'éducation internationale. La rencontre des caractéristiques du BI, ses programmes à vocation universaliste – destinés aux élèves de toutes nationalités et permettant d'accéder aux universités du monde entier – avec cette reconnaissance constitue son capital symbolique, « propriété-perception ». Suivant Bourdieu, rappelons que cette forme de capital, souvent assimilé à une forme immatérielle selon l'opposition du sens commun matériel/symbolique, existe « dans la relation entre les propriétés des agents et des catégories de perceptions » (haut/bas ; international/national ; grand/petit) et ne désigne pas une réalité immatérielle mais bien une réalité double, à la fois matérielle (les propriétés objectives du BI) et immatérielle (sa perception par les agents). Propriété commune au groupe des *IB Schools*, le capital symbolique de l'OBI réunit, par le seul fait de leur adhésion – aux deux sens du terme –, des écoles très différentes (publiques ou privées, plus ou moins anciennes, situées dans des pays riches ou pauvres, d'origine religieuse ou laïque, etc.) qui jouissent également de cette reconnaissance et sont ainsi légitimées pour faire passer ce diplôme privé.

[1] Pierre Bourdieu, « Une révolution conservatrice dans l'édition », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1999, n° 126, p. 3‑28 ; Yvette Delsaut et Pierre Bourdieu, « Le couturier et sa griffe. Contribution à une théorie de la magie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 1, p. 7‑36.

Biens symboliques, à la fois marchandise et signification, les titres scolaires attestant d'une éducation internationale relèvent de ce que Bourdieu appellerait un capital culturel « à l'état institutionnalisé[1] », à savoir un capital culturel qui, contrairement à ses états incorporé et objectivé – dispositions durables et biens culturels –, a une valeur conventionnelle et constante, relativement autonome par rapport à son porteur puisqu'il est juridiquement garanti. À l'inverse du titre de noblesse, le capital culturel ne peut s'acquérir instantanément et sa conversion en capital économique devient possible sur le long terme, à travers notamment le titre scolaire qui établit alors le taux de convertibilité. Une fois connu et reconnu dans les universités et les États dominants, ce titre scolaire spécifique a commencé à fonctionner comme capital symbolique.

Les titres scolaires attestant d'une éducation internationale sont conçus comme une *classe particulière de produits*, c'est-à-dire comme des *biens symboliques* en ce sens que leur valeur n'est pas réductible à une valeur en argent (ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas convertible en argent). Ces produits entrent en concurrence les uns avec les autres sur un marché global des formations secondaires, conçu comme un *marché de biens symboliques*, qui ne dépend pas d'un seul État-national. En son sein, l'institution de l'OBI, qui recouvre une réalité hétérogène, a le monopole du titre « baccalauréat international ». Nous considérons alors les *IB Schools* comme constituant un sous-champ pour se prémunir contre le réductionnisme économique et ne pas réduire l'OBI à ses produits, c'est-à-dire les programmes d'enseignements qu'elle « vend » aux écoles membres[2].

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 directement 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 ? Comment établir la nature des relations entre les *IB Schools* en Corée du sud, au Rwanda, à Cuba et en

[1] P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », art cit.
[2] Ce point de vue correspond plus à une critique d'un point de vue politique qu'à une analyse sociologique.

Azerbaïdjan ? L'enjeu ici est de situer objectivement ces écoles les unes par rapport aux autres.

Pour une école, être membre de l'OBI se concrétise par la présentation d'un certain nombre d'élèves comme candidats aux examens du baccalauréat international. De son côté, l'OBI sanctionne en retour l'existence d'une école comme membre à part entière par une base de données qui comptabilise les caractéristiques et les résultats des candidats qui passent le BI, l'International Baccalaureate Information System (IBIS). Le fait de saisir surtout des informations sur les candidats est révélateur. L'existence même des données sur les candidats et leurs résultats aux examens peut être un argument pour l'existence de relations entre les écoles dans la réalité, c'est-à-dire que le modèle, l'espace géométrique que nous construisons ici, correspond à une certaine réalité. Certaines informations saisies sont également employées dans la présentation de soi des écoles comme l'année d'adhésion à l'OBI, le nombre de nationalités représentées par les élèves[1], le taux de réussite des élèves et les matières au choix.

Si, en effet, l'activité pédagogique de l'OBI consiste à élaborer des programmes scolaires, des examens et des critères d'évaluation ainsi qu'à évaluer les candidats et à délivrer des titres scolaires (diplôme ou certificat), son profit vient surtout des sessions d'examen et des nouvelles adhésions. C'est au moyen de l'unification des critères de notation des examens que l'OBI met les candidats en relation objective de concurrence, et par là même les écoles ; celles-ci existent objectivement les unes par rapport aux autres – non seulement « sur le papier » mais encore dans la réalité[2]. En tant que brevet de compétences culturelles, le BI nous permet de comparer les candidats – notés selon les mêmes critères – qui concourent pour son obtention. Par exemple, les candidats des écoles situées en Slovénie et au Sénégal sont en concurrence, sans même le savoir – comme le sont les élèves français face au baccalauréat –, non directement pour obtenir un diplôme, mais pour avoir le plus grand nombre de points aux examens et accéder à l'université de leur choix. Ainsi, l'OBI met par ce biais les écoles dans une relation de concurrence objectivée par l'IBIS. Si les *IB Schools* ne sont pas explicitement en concurrence les unes avec les autres à l'échelle mondiale, elles le sont avec les écoles d'autres réseaux comme les lycées français à l'étranger. La concurrence se situe donc à deux niveaux : institutions (écoles) et individus (candidats), que nous désignerons tous deux par le

[1] L'OBI ne saisit qu'une seule nationalité pour ses candidats.
[2] Sur la distinction marxienne entre classes sur le papier et classe dans la réalité voir Pierre Bourdieu, « Espace social et genèse des "classes" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1984, n° 52, p. 3‑14.

terme d'agent. 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. C'est pourquoi cela fait sens de les comparer en termes d'économie symbolique selon les caractéristiques de leurs candidats. Dans ce cadre, les matières et les examens constituent l'offre et les candidats aux examens constituent la demande.

Dans ce chapitre, nous allons identifier les facteurs structurants de la population des écoles membres de l'OBI en 2008-2009 au moyen de l'analyse géométrique des données (AGD). Nous présenterons d'abord les données et la méthode employée pour les analyser. Ensuite, nous nous appuierons sur l'analyse pour décrire la structure de cet espace et construire une typologie des écoles en interprétant les axes des graphiques.

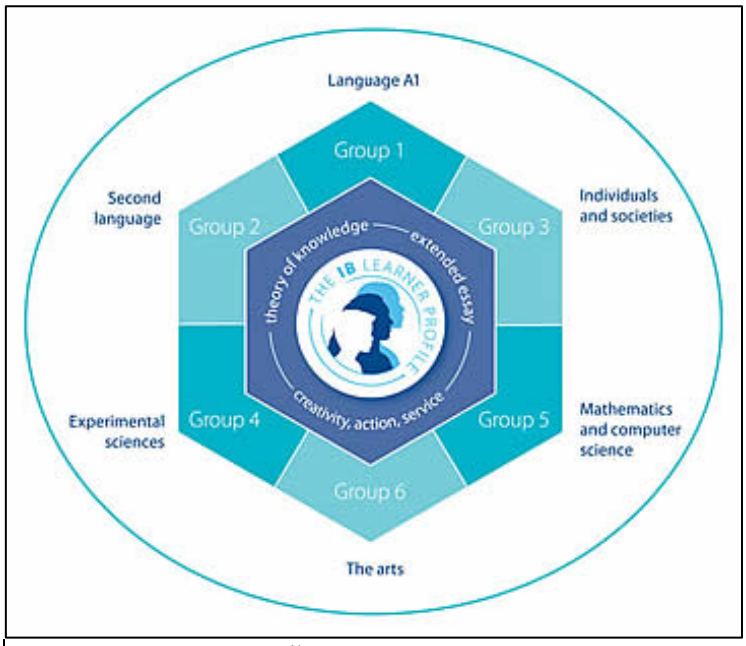
4.1. Monopole de l'anglais comme langue d'enseignement

L'OBI reconnaît trois langues d'enseignement possibles, les « langues de service », dans lesquelles les candidats peuvent suivre les cours et passer les examens. S'il choisit de présenter le BI en espagnol, le candidat assiste à tous les cours en cette langue, aussi bien les matières littéraires que scientifiques, elle n'est donc pas une matière linguistique à part entière, sauf dans le cadre des langues. Puisque les enseignements ne peuvent être suivis que dans trois langues (six, si l'on compte les langues pilotes chinois, arabe et allemand), les candidats qui n'ont pas pour langue maternelle l'une d'entre elles doivent acquérir un niveau « proche langue maternelle ». Dans le tableau ci-dessous montrant les différences du plan d'études entre 1999 et 2011 (Tableau 4), nous pouvons constater que 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 de langue offre plusieurs possibilités selon le niveau de l'élève, A2 « niveau proche langue maternelle » pour les élèves bilingues ou presque, langue B niveau langue étrangère et *ab initio* pour les débutants. Les cours du groupe 1 sont des cours de « langue et littérature », correspondant aux cours de Lettres dans les systèmes d'enseignements nationaux, alors que ceux du groupe 2 sont des cours consacrés à l'acquisition d'une seconde langue. Ainsi, un élève bilingue qui choisit une langue A1 et une langue A2 n'aura pas les mêmes types de cours, en termes de nombre d'heures, d'exigences, de livres lus et d'examen.

Encadré 6. Plan d'études actuel du BI

L'élève doit choisir une matière pour chaque groupe de 1 à 5 puis une matière libre c'est-à-dire que l'élève peut choisir une matière artistique du groupe 6 ou une autre matière des groupes 1 à 5. Seuls les arts sont donc des matières facultatives[1].

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. Ces différents niveaux d'enseignement des langues (A, B et *ab initio*[2]) 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 ». La « littérature mondiale » couronne ainsi l'enseignement des langues. En somme, plus le niveau est élevé, plus les élèves ont accès à la littérature et au monde. Cependant, comme les œuvres sont enseignées en traduction, la littérature mondiale est lue dans la langue A choisie.



Source : www.ibo.org

L'OBI accorde une aussi grande place à l'enseignement des langues 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 les 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'espagnol est tout à fait possible alors que cumuler la chimie, la biologie et la physique ne l'est pas. C'est ainsi que le BI valorise l'enseignement des langues comme l'a observé Anne-Catherine Wagner[3].

[1] Ces données ont été recueillies à partir des programmes de 1999, qui n'a pas connu de changements majeurs par rapport à ceux de 2011. Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme Language A1*, s.l., 1999, 81 p.

[2] 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).

[3] A.-C. Wagner, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation*, *op. cit.*

Ainsi, les candidats qui ne parlent ni anglais, ni français, ni espagnol sont très fortement incités à devenir bilingues, ou en tout cas à acquérir une bonne maîtrise d'une de ces langues. Si la diversité des langues maternelles à étudier est impressionnante, nous pouvons déjà noter que la vocation internationale du BI se restreint à trois langues. Reconnaissons certes que le BI est un programme relativement récent et qu'il existe à l'heure actuelle des programmes pilotes en chinois, arabe et allemand en tant que langue d'enseignement. Malgré cette volonté de diversifier les « langues de service », ces dernières années et notamment la révision du programme en 2011 se caractérisent par une offre moindre (voir Encadré 7, p. 185). Si toutes ces possibilités sont impressionnantes, la réalité l'est moins. Tout d'abord, d'un point de vue statistique, la part de ces langues dans l'enseignement – telle qu'elle peut être saisie à travers les matières que les élèves choisissent de passer à l'examen – n'est pas significative.

Tableau 4. Groupes des matières en 1999 et en 2011

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 »

Source : OBI, Diploma Programme Language A1 World Literature Teacher Support Material, English A1, s.l., 2002, 103 p. ; IBO, IBO, Diploma Programme Language A: language and literature guide, Cardiff, 2011, 76 p[1].

[1] Les changements de nom de 2011 sont indiqués en italiques.

Encadré 7. Hiérarchie des langues à l'OBI

Les langues n'ont ni le même statut, ni la même fonction, ni la même valeur dans l'Organisation. Tout d'abord, le statut de « langue de service » distingue trois langues – l'anglais, le français et l'espagnol. Ce sont des langues dans lesquelles toutes les matières du BI peuvent être enseignées et évaluées[1] : elles sont donc à la fois des langues qu'on étudie en tant que matières dans les groupes 1 et 2 (voir Tableau 4, p. 184) et les langues dans lesquelles sont donnés les cours des autres groupes. Toutes les autres langues ont un statut de matières. Les langues de service dominent ainsi un très grand nombre de langues-matières. Les premières varient selon le pays d'accueil de l'école et les deuxièmes, selon le groupe et le niveau d'enseignement (A1 ou A2) ainsi que selon le choix des élèves[2]. Par ailleurs, depuis 2011 et par comparaison à 1999, l'offre de langues et de littératures dans le premier groupe de matières s'est sensiblement réduite. En 1999, soixante langues peuvent être étudiées au niveau A1 dans le cadre du premier groupe de matières : afrikaans, albanais, allemand, amharique, anglais, arabe, *arménien*, bengali, biélorusse, bosnien, bulgare, catalan, chinois, coréen, croate, danois, espagnol, estonien, filipino, finnois, français, gallois, *géorgien*, grec moderne, hébreu, hindi, hongrois, indonésien, islandais, italien, japonais, letton, lithuanien, macédonien, malais, *malayalam*, néerlandais, népalais, norvégien, ourdou, persan, polonais, portugais, *pounjabi*, roumain, russe, *sanscrit*, serbe, *sésotho*, sinhalais, slovaque, slovène, suédois, swahili, *tamoul*, tchèque, thaï, turc, ukrainien et vietnamien. Les sept langues en italiques ont été supprimées en 2011 et seule une langue a été ajouté, le siswati. Aujourd'hui cinquante-quatre langues relèvent du groupe « Études en langue et littérature ». La « littérature mondiale » peut *en principe* être étudiée dans ces langues.

Dans le cadre du premier groupe de matières, le niveau B propose les langues suivantes : allemand, anglais, arabe, coréen, danois, espagnol, finnois, français, hébreu, hindi, indonésien, italien, japonais, malais, mandarin et cantonais, néerlandais, norvégien, portugais, russe, suédois, swahili, tamoul.

Enfin, les élèves peuvent apprendre des langues au niveau débutant, *ab initio*, dans le cadre du premier groupe de matières : allemand, anglais, arabe, espagnol, français, indonésien, italien, japonais, malais, mandarin, russe, suédois, swahili.

Dans la quasi-totalité des *IB Schools* (91,1 %), la langue principale est l'anglais (voir Tableau 5) et il n'existe pas de seconde langue d'enseignement (93,7 %) (voir Tableau 6). Parmi ces langues, les cas du français et de l'espagnol comme langues principales montrent bien que c'est la centralité de la langue dans le « système mondial des langues[3] » qui compte et non le nombre de locuteurs, ni même le nombre de pays qui l'ont pour langue officielle.

[1] Il existe aujourd'hui des projets pilotes en allemand, en arabe et en chinois.

[2] Notons qu'une politique interne à l'OBI (*Mother tongue entitlement for its international candidature*) permet aux élèves d'étudier une langue au niveau A au moyen de cours particuliers même si elle n'est pas proposée dans leur école. Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme Language A1*, *op. cit.*, p. 3.

[3] Abram de Swaan, *Words of the World. The Global Language System*, Cambridge, Polity Press, 2001.

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

Langue d'enseignement principale	Nombre d'écoles (n=1579)	Pourcentage
Anglais	1438	91,1 %
Espagnol	114	7,2 %
Français	18	1,1 %
Chinois	5	0,3 %
Arabe	4	0,3 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

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

Seconde langue	Nombre d'écoles (n=1579)	Pourcentage
Aucune	1480	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 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

Les écoles qui choisissent pour seconde langue d'enseignement l'anglais sont les écoles pilotes dont la langue d'enseignement 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. Dans les rares cas où il existe une seconde langue d'enseignement autre que l'anglais, la raison semble plus liée à une logique politique, c'est-à-dire que les politiques scolaires de certains États-nations touchent également les « écoles du monde » du BI, qu'à une logique idéologique propre à l'OBI. Ainsi, le turc est la seconde langue d'enseignement dans un peu plus du quart des écoles en Turquie, toutes privées[1] ; le kazakh est la seconde langue d'enseignement d'une école privée au Kazakhstan, la *Miras International School Almaty* ; et le portugais est la seconde langue d'enseignement d'une école privée au Brésil, le *St. Francis College*.

[1] Eyüboglu Schools, Bilkent University Preparatory School, Ozel Yüzyil Isil Okullari (Private Yuzyil Isil schools), Aka Koleji (Aka Schools) et Enka Schools.

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. Alors que 88,3 % des matières choisies par les candidats en 2008-2009 (n = 272) étaient des langues de niveaux différents[1], 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. Cela n'a rien d'étonnant puisque, en tant que langue « hyper-centrale », l'anglais domine le système mondial des langues depuis plus d'un siècle[2]. Se réfractent donc, sur le marché du baccalauréat international, des tendances plus larges caractéristiques des relations culturelles internationales aujourd'hui, c'est-à-dire à la fois la domination de l'anglais et la diversification des langues traduites[3]. Cette contradiction, mise en évidence par Sapiro, se comprend si l'on considère les rapports de force entre les langues. En effet, l'anglais, se trouvant au centre du « système mondial des langues », sert en même temps de lien avec d'autres langues « supranationales », comme le résume Abram de Swaan : « the more languages, the more English[4]. »

4.2. Présentation des données et de la méthode

L'OBI recueille un certain nombre d'informations qui renseignent initialement sur l'école, au moment de son adhésion, mais ne saisit *in fine* dans l'IBIS que les données sur les candidats et leurs résultats aux examens. En vue d'offrir le programme du diplôme, les écoles doivent remplir un *Formulaire de demande d'autorisation*. La première partie de ce formulaire contient des questions sur les coordonnées, l'établissement, les élèves[5], les

[1] L'ensemble des matières de niveaux différents (n = 272) incluait le nombre impressionnant de deux cent quarante langues.
[2] A. de Swaan, *Words of the World, op. cit.*
[3] Gisèle Sapiro, « Les collections de littérature étrangère » dans Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio*, *op. cit*., p. 197.
[4] A. de Swaan, *Words of the World*, *op. cit.*
[5] Les questions concernant les élèves sont organisées comme suit : Tranche d'âge, nombre total, évolution des effectifs pour les cinq années à venir, estimation du nombre d'élèves qui passeront les examens dans toutes les matières en vue de l'obtention du diplôme et du nombre d'élèves préparant uniquement des certificats, droits de scolaité (oui/non), nombre d'élèves qui reçoit de l'aide financière, critères d'entrée/sélection pour le BI (oui/non) et lesquels, « nationalités/groupes éthniques » des élèves, part d'élèves inscrits dans l'enseignement supérieur sur les deux années précédant la demande (institut d'enseignement supérieur – cycle de 3 ou 4 ans ; institut

programmes scolaires, le calendrier, l'emploi du temps, le personnel enseignant, les équipements et la préparation à l'introduction du programme (consultation[1], financement, mise en œuvre). La deuxième partie du formulaire contient des questions sur le programme du diplôme que l'école « propose de mettre en œuvre » (CAS[2], calendrier et emploi du temps, personnel enseignant). Si la plupart de ces informations ne sont pas saisies dans l'IBIS, elles sont un bon indicateur de l'ampleur de la restructuration demandée aux écoles en contrepartie du droit d'entrée dans l'espace qui leur est accordé.

Notre analyse se limite aux données saisies par l'OBI. Nous n'avons obtenu qu'une sélection des données saisies – les données sur les candidats sans les résultats aux examens. Un *Management Information Coordinator* de l'OBI nous les a communiquées, après une simple demande d'information par courriel. Il aurait été plus difficile de demander une autorisation au niveau de l'Organisation, car les résultats aux examens sont considérés comme confidentiels.

Les données les plus récentes que nous avons pu obtenir, portent sur l'année 2008-2009. Nous les avons choisies parce qu'elles incluent les écoles publiques états-uniennes qui ont adhéré à l'OBI dans les années 2000, et que l'un de nos objectifs est de confronter les entretiens avec les enseignants de l'Unis aux résultats de l'analyse notamment pour ce qui concerne les clivages entre anciennes et nouvelles *IB Schools*[3]. Les individus ou unités de l'analyse sont les écoles. Les questions (variables catégorisées) portent pour la plupart sur les candidats qu'elles présentent à l'examen du BI.

La population étudiée est composée de 1 579 écoles situées dans 124 pays, qui ont offert le programme du diplôme en 2008-2009 et qui ont présenté des candidats à l'examen du BI à la session de novembre 2008 ou à la session de mai 2009 (voir la liste des écoles retenues en Annexes, p. I)[4]. Nous avons donc écarté les écoles qui offrent d'autres programmes de l'OBI (primaire et « moyen ») sans offrir le programme du diplôme ainsi que celles qui n'ont

d'enseignement supérieur – cycle de 2 ans ; institut professionnel/technique). OBI, *Programme du diplôme, formulaire de demande d'autorisation Partie A*, 2006.

[1] Contacts de l'école avec les représentants régionaux de l'IBO, les membres du personnel enseignant, les parents, les élèves, les autorités locales, régionales ou nationales responsables de l'éducation et les autres écoles du monde du BI enseignant le Programme du diplôme.

[2] Le programme « Créativité, action, service » (CAS) encourage les élèves à prendre part à des activités artistiques, sportives et à des travaux d'intérêt communautaire. L'objectif de ce programme d'autoévaluation est 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.

[3] Selon les propos des enseignants interrogés, les écoles publiques baissent le niveau académique.

[4] Notons qu'aux États-Unis, en particulier, des écoles situées dans différents États peuvent porter le même nom. Les écoles dans l'hémisphère nord présentent les candidats aux examens en novembre alors que les écoles dans l'hémisphère sud le font en mai.

présenté aucun candidat à l'examen en 2008-2009. 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, le mémoire et la théorie de la connaissance – ou candidats à un ou plusieurs certificats dans des matières individuelles. Selon notre informateur, une école peut être membre de l'OBI sans forcément présenter des candidats aux examens chaque année. Ainsi construit à partir des écoles qui ont présenté des candidats à l'examen en 2008-2009, l'espace géométrique multidimensionnel représente l'ensemble des relations objectives entre ces écoles, dont il est possible d'avoir une représentation graphique.

La base contient des informations brutes qui ont été recodées en vue de l'analyse statistique. Nous avons retenu neuf variables actives[1], initialement numériques pour la plupart, que nous avons le plus souvent divisées en quatre catégories afin de les interpréter par quartile. Selon notre problématique, nous les avons ensuite regroupées en deux thèmes : le capital économique et le capital symbolique des écoles. D'un côté, puisque le rapport entre les écoles membres et l'OBI est en premier lieu économique, par 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. De l'autre, 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. Nous affinerons l'analyse, grâce aux variables supplémentaires, détaillées en Annexes (voir p. XXII), qui sont : la région de l'Unesco, le revenu national brut (Banque mondiale), la gratuité de l'enseignement obligatoires (Unesco), la part des effectifs du privé (Unesco), l'espérance de vie scolaire, le taux de départ des bacheliers à l'étranger pour suivre des études supérieures, le pays de destination principal lors du départ à l'étranger, la part des choix des matières. Il s'agit de variables de contextualisation du pays d'accueil par leurs propriétés géographiques, économiques et pédagogiques construites grâce aux catégories et aux données de l'Unesco et de la Banque mondiale.

L'analyse géométrique nous permet de mener une étude synchronique de l'espace du baccalauréat international, construit à partir d'écoles qui ont présenté des candidats aux examens du BI en 2008-2009. Parmi les méthodes possibles de l'analyse géométrique, nous

[1] 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. Voir Brigitte Le Roux et Henry Rouanet, *Multiple Correspondence Analysis*, Thousand Oaks, Sage, 2010, p. 42.

avons choisi de réaliser une analyse des correspondances multiples spécifique parce que cette variante de l'ACM permet de traiter à la fois des données individuelles qualitatives et quantitatives (si ces dernières sont regroupées en catégories). L'analyse résume une grande quantité d'informations, trop grande pour être spontanément intelligible, en un petit nombre de caractéristiques, les plus marquantes[1]. L'hypothèse est que ces informations sont corrélées. Il s'agit donc de réduire le nombre d'informations nécessaires pour décrire le plus précisément possible les écoles membres. Ainsi, plutôt que de construire 44 tableaux croisés ou de décrire une école par 11 variables, l'ACM nous permet de les résumer par un petit nombre de facteurs ou axes.

Les variables actives de l'ACM

1) Capital économique (5 variables)

(i) 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 ».

Tableau 7. Répartition des écoles selon le statut juridique, 2008-2009

Statut juridique	Effectifs	Pourcentage
« étatique »	809	51,23 %
privé	770	48,77 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

(ii) Période d'adhésion. Nous avons réparti les écoles en trois catégories selon la période à laquelle elles ont adhéré à l'OBI : a) Ancienne (1971-1989), b) Moyennement ancienne (1990-1999), c) Récente (2000-2007).

Tableau 8. Répartition des écoles selon la période d'adhésion, 2008-2009

Période d'adhésion	Effectifs	Pourcentage
Récente	802	50,79 %
Moyennement ancienne	505	31,98 %
Ancienne	272	17,23 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

[1] Olivier Martin, *L'Analyse de données quantitatives,* Paris, Armand Colin, 2005, p. 104.

(iii) Nombre de candidats (C). Nous avons réparti les écoles en quatre catégories selon le nombre total de candidats qu'elles présentent au baccalauréat international : a) Très petit (1-20 C), b) Petit (21-40 C), c) Moyen (41-80 C), d) Grand (≥ 81 C).

Tableau 9. Répartition des écoles selon le nombre de candidats, 2008-2009

Nombre de candidats	Effectifs	Pourcentage
Grand	401	25,4 %
Moyen	433	27,42 %
Petit	383	24,26 %
Très petit	362	22,93 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

(iv) Nombre de matières (M). Nous avons réparti les écoles en trois catégories selon le nombre de matières que l'ensemble de leurs candidats a passé en examen : a) Petit (1-12 matières), b) Moyen (13-24 matières), c) Grand (≥ 25 matières).

Tableau 10. Répartition des écoles selon le nombre de matières, 2008-2009

Nombre de matières	Effectifs	Pourcentage
Grand	458	29,01 %
Moyen	638	40,41 %
Petit	483	30,59 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

(v) Part de candidats au diplôme (c-dipl.). Nous avons réparti les écoles en quatre catégories selon la part des candidats au diplôme : a) Petite (0-30 % c-dipl.) ; b) Moyenne (31-60 % c-dipl.), c) Grande (61-90 % c-dipl.), d) Très grande/Quasi-totalité (91-100 % c-dipl.).

Tableau 11. Répartition des écoles selon la part de candidats au diplôme, 2008-2009

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	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

2) Capital symbolique international (4 variables)

(i) Part de candidats locaux (c-loc.). Nous avons calculé la part des 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 : a) Petite (c-loc. 0-60 %), b) Moyenne (c-loc. 61-90 %), c) Grande (c-loc. 91-99 %), d) Totalité (c-loc. 100 %).

Tableau 12. Répartition des écoles selon la part de candidats locaux, 2008-2009

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	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

(ii) Nombre des nationalités parmi les candidats (nat.). Nous avons réparti les écoles en quatre catégories selon le nombre de nationalités représentées parmi les candidats : a) Une seule (1 nat.), b) Petit (2-5 nat.), c) Moyen (6-10 nat.), d) Grand (≥ 11 nat.).

Tableau 13. Répartition des écoles selon le nombre de nationalités, 2008-2009

Nombre de ationalités	Effectifs	Pourcentage
Grand	310	19,63 %
Moyen	345	21,85 %
Petit	599	37,94 %
Une seule	325	20,58 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

(iii) Part de candidats aux examens d'anglais (c-angl.). 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 : a) Petite (≤ 50 % c-angl.), b) Grande (51-80 % c-angl.), c) Très grande (81-99 % c-angl.), d) Totalité (100 % c-angl.)

Tableau 14. Répartition des écoles selon la part de candidats à l'anglais, 2008-2009

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	1579	100,00 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

(iv) Part de candidats aux examens de français (c-fr.). 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 : a) Nulle (0 % c-Fr.), b) Petite (1-11 % c-Fr.), c) Moyenne (12-25 % c-Fr.), d) Grande (> 25 % c-Fr.).

Tableau 15. Répartition des écoles selon la part de candidats au français, 2008-2009

Part de candidats en français	Effectifs	Pourcentage
Nulle	412	26,09 %
Petite	405	25,65 %
Moyenne	375	23,75 %
Grande	387	24,51 %
Total	1579	100,00 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

Indicateurs de capital économique et de capital symbolique

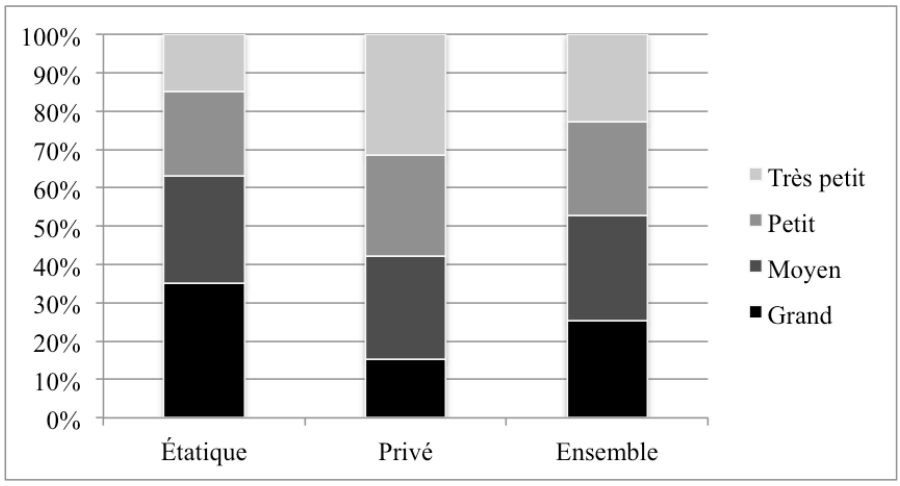
Le revenu de l'OBI vient des profits sur les adhésions et les sessions d'examens. Puisque nos données concernent essentiellement les candidats aux examens du BI – plutôt que les écoles dans leur ensemble – nous avons regroupé les deux questions concernant celles-ci (statut juridique et période d'adhésion à l'OBI) avec les variables concernant les candidats, en les concevant comme indicateurs de capital économique des écoles sur le marché du BI.

L'ACM contient une seule variable liée à la question des adhésions, la *période d'adhésion*, qui mesure l'ancienneté du capital économique puisqu'il ne s'agit pas de l'ancienneté d'une école en particulier, mais de l'ancienneté de son adhésion. Ainsi, plus une école est ancienne, plus elle a contribué financièrement à l'OBI.

Il faut noter que la question du *nombre de candidats* ne renseigne pas sur l'ensemble des élèves d'une école donnée. Tous les élèves en terminale n'ont pas la possibilité de se

présenter au BI, comme à l'Unis et à l'Écolint, mais peuvent être soumis à des critères de sélection variables selon les écoles, comme les écoles publiques états-uniennes. Cependant, ils ont aussi la possibilité de terminer leur éducation secondaire à l'états-unienne, c'est-à-dire sans faire de terminale. Il y a aussi des écoles où les élèves sont sélectionnés pour s'inscrire au programme du diplôme[1], ce qui pourrait expliquer qu'il y ait à la fois des écoles avec un petit nombre de candidats et des écoles avec un taux de réussite total. En tout cas, ce n'est pas dans les écoles privées que les candidats sont les plus nombreux puisqu'au contraire un peu plus d'un tiers des écoles qui présentent un très petit nombre de candidats sont privées (31,4 %) alors que plus d'un tiers des écoles qui présentent un grand nombre de candidats sont étatiques (35 %).

Figure 1. Répartition des candidats selon le statut juridique des écoles



Source : *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

Les écoles payent des droits d'inscription pour chaque candidat qu'elles inscrivent aux examens d'une session donnée (novembre ou mai). Elles payent aussi des droits pour chaque matière présentée à l'examen par l'un de leurs candidats[2]. Ainsi, le capital économique investi par une école en Amérique du nord, par exemple, équivaut au nombre de candidats multiplié par le droit d'inscription ($151) et au nombre de matières que chaque candidat passe en examen multiplié par $104. Pour un élève qui souhaite s'inscrire aux examens pour obtenir le

[1] « 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.

[2] À l'exception de la théorie de la connaissance et du mémoire qui sont, en plus des six matières, des composantes obligatoires du diplôme.

diplôme (c'est-à-dire aux six examens qui correspondent aux six matières qu'il doit choisir), l'école paye $775 [(151 + 6) x 104]. Cependant dans l'espace du BI, les écoles se situent les unes par rapport aux autres, non par le capital économique investi, mais par sa conversion en un capital spécifique qui se compose de candidats et de matières.

Tableau 16. Frais d'inscription et d'évaluation des élèves dans le cadre du baccalauréat international

Frais	USD	GBP	CHF	EUR	CAD
Droit d'inscription	151	85	195	110	180
Droit par matière	104	59	135	75	125

Source : OBI, « Services d'évaluation », http://www.ibo.org/fr/become/fees/assessmentfees/ (consulté le 3 février 2012).

Pour ce qui concerne les candidats, l'OBI compte le nombre total de candidats de chaque école et les classe selon leur rapport à l'examen : s'ils suivent les deux années et passent le diplôme ; s'ils ne suivent qu'une année du programme sur deux et présentent le certificat ; s'ils ont décidé de présenter le BI de façon anticipée en passant quelques matières du diplôme la première année avant de compléter la seconde (deux matières la première année, puis quatre la seconde par exemple) ; ou s'ils redoublent. Ces données incluent tous les candidats sans tenir compte des résultats. L'OBI caractérise ainsi les différents profils de candidats qui peuvent présenter une matière en examen. Par exemple, dans une session d'examen en biologie, quatre types de candidats sont distingués : celui qui est en terminale et passe toutes ses matières ; celui qui est en première et présente un certificat de biologie ; celui qui, en première, présente la biologie de manière anticipée dans le cadre du diplôme ; enfin celui qui passe l'examen de biologie pour au moins la deuxième fois, quelle que soit la configuration.

Tableau 17. Répartition des candidats selon la catégorie de l'OBI, 2008-2009

Catégorie (OBI)	Effectifs	Pourcentage
Diplôme	15341	50,2 %
Certificat	7752	25,3 %
Anticipe	6771	22,1 %
Redouble	779	2,4 %
Total	30531	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

En 2008-2009, un candidat sur deux a suivi les deux années du BI pour passer le diplôme alors qu'un candidat sur quatre n'a suivi qu'une année d'études et présente le certificat, et un sur cinq anticipe la présentation de l'examen. La proportion de ceux qui reprennent l'examen est négligeable par comparaison.

Si dans la réalité, les catégories « diplôme » et « certificat » étant exclusives, les candidats ne présentant pas le diplôme sont forcément des candidats au certificat, dans les données il en va autrement. Pour correspondre à la réalité, nous avons donc dû compter les candidats qui anticipent avec ceux qui passent le diplôme en deuxième année. D'un point de vue financier, ils sont assimilables puisque les candidats que les écoles inscrivent aux matières anticipées ne payent qu'une fois. C'est pourquoi nous avons créé la variable *part de candidats au diplôme*, que nous considérons comme un indicateur de capital économique puisque les candidats au diplôme coûtent plus cher aux écoles que les candidats au certificat. Dans le calcul de cette variable, nous avons donc soustrait le nombre de candidats au certificat du total des candidats. Quant aux redoublants, ils sont trop peu nombreux pour en faire une variable ou une modalité et ils sont indifférenciés, nous ne savons pas s'ils passent le diplôme ou le certificat. Puisqu'il s'agit pour nous de construire des indicateurs de capital économique, nous les avons projetés en variable supplémentaire sous forme de la variable *échec* (voir Annexes, p. XXX) : les écoles doivent s'acquitter à nouveau du droit d'inscription et des frais pour chaque matière.

Nous avons inclus dans l'ACM les candidats au diplôme aussi bien que les candidats au certificat parce que, de quelque école ou pays qu'ils soient, ils sont en concurrence les uns avec les autres pour passer les mêmes examens. Qu'ils soient candidats au diplôme ou au certificat, ils passent les mêmes examens dans les matières de leur choix et sont évalués selon les mêmes critères. Plus précisément, ils ne sont pas en concurrence directement pour obtenir un diplôme, mais pour avoir le plus grand nombre de points aux examens, ce qui les qualifie

ou pas pour obtenir un titre scolaire (diplôme ou certificat). Le BI apparaît ici comme un produit différencié si nous le réduisons à un titre scolaire, lequel peut prendre deux formes différentes (diplôme ou certificat) selon le temps d'étude (une ou deux années) et le nombre de matières passées en examen. Mais si, dans notre définition du baccalauréat international, nous incluons des examens, des examinateurs et des schèmes d'évaluation, alors le BI se révèle un produit homogène (identique et substituable).

Dans la variable *nombre de matières,* nous n'avons compté chaque matière qu'une seule fois pour établir le nombre total de matières prises par l'ensemble des candidats, que ce soit dans le cadre du diplôme ou du certificat. Cette variable ne correspond donc pas au nombre de fois que ces matières ont été prises en examen par les candidats. C'est le résultat de la rencontre entre l'offre (la palette de matières différentes que propose l'école) et la demande (les matières présentées à l'examen) dans une école donnée. En gros, 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. Précisons que même si la « philosophie » de l'OBI est de « promouvoir le diplôme plutôt que les certificats[1] », les candidats peuvent choisir la formule du certificat en une ou plusieurs matières – moins difficile pour eux et moins chère pour l'école. Etre candidat au diplôme est plus exigeant du point de vue académique parce qu'il faut présenter au total six matières (dont cinq dans des thématiques imposées) alors que les candidats au certificat choisissent leurs matières « à la carte ».

Les matières peuvent varier non seulement d'une école à l'autre mais encore d'année en année. En 2008-2009, l'ensemble de candidats (n = 30 531) a passé des examens dans 272 matières, dont 211 langues (parmi elles 21 sont l'anglais, le français et l'espagnol). Quand il y a un grand nombre de matières (≥ 25), il y a donc de fortes chances que ce soient des langues.

La variable *nombre de nationalités* parmi les candidats est un bon indicateur du capital international de l'école, ce qui se concrétise par l'utilisation de cette donnée par les écoles dans la présentation de soi comme « internationales ». L'ACM 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. Une école sur cinq présente des candidats d'un grand nombre de nationalités (≥ 11). De même, une école sur cinq

[1] OBI, *Programme du diplôme, formulaire de demande d'autorisation Partie A*, 2006.

présente des candidats d'une seule nationalité. Presque 2 écoles sur 5 présentent des candidats d'un petit nombre de nationalités (2 à 5).

Ainsi près de deux tiers d'écoles présentent des candidats presque exclusivement locaux (voir Tri variable *diversité des nationalités*). C'est pourquoi nous avons créé la variable *part des candidats locaux*, qui renseigne plus précisément sur l'origine géographique (locale ou étrangère) des candidats.

À la mesure du capital international, nous ajoutons encore les variables *part de candidats aux examens d'anglais* et *part de candidats aux examens de français*, ces deux langues étant les langues originelles de l'OBI et les langues internationales par excellence. Nous avons regroupé les différents cours (première langue ou deuxième langue) et niveaux (débutant, avancé) de ces langues précisément pour obtenir l'ensemble des candidats qui passent ces deux langues. Nous avons également projeté les niveaux comme variable supplémentaire, puisqu'elle n'était assez équilibrée pour être incluse dans les variables actives (voir Annexes, p. XXVIII).

En somme, nous avons retenu 9 variables et 33 modalités actives pour la construction des axes. Nous avons analysé les données présentées ci-dessus[1] au moyen de l'ACM spécifique, variante permettant de mettre en supplémentaires des modalités des variables actives (par exemple les non-réponses ou les catégories trop peu fréquentes[2]). 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.).

L'analyse rassemble les modalités qui sont les plus associées et sépare celles qui sont les moins associées. 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[3]. C'est pourquoi nous avons évité de construire des variables avec un nombre disproportionné de modalités et tâché d'équilibrer le nombre de variables qui sont regroupées sous un même thème. Même si nos variables sont bien équilibrées, plutôt que de sélectionner les modalités dont la contribution est supérieure à la contribution moyenne, nous les avons sélectionnées par rapport à leur poids relatif et nous

[1] Pour le codage des données nous avons utilisé Excel, pour l'ACM le logiciel SPAD version 7.4.
[2] 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.
[3] 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, B.L. Voir Roux et H. Rouanet, *Multiple Correspondence Analysis*, *op. cit.*, p. 38.

avons également pris en compte le cosinus carré, qui varie entre 0 et 1 et qui nous permet de juger de la qualité de la projection des points et de nuancer ainsi l'interprétation (Tableau 18). Ce tableau est utile pour interpréter non seulement le nuage des modalités (Graphique 1), mais encore le nuage des individus et la projection de variables supplémentaires.

Tableau 18. Contributions des modalités à la variance des deux premiers axes

Thèmes	Variables	Modalités	Contributions (%)	Cosinus carré
Contribution des modalités à la variance de l'axe 1				
À gauche				
Symbolique	Part de candidats locaux	c-loc 0-60 %	10,75	0,44
Économique	Nombre de matières	≥ 25 M	8,65	0,39
Économique	Statut juridique	privée	8,00	0,50
Symbolique	Part de candidats à l'anglais	81-99 % c-angl	7,42	0,32
Économique	Part de candidats au diplôme	61-90 % c-dipl	6,11	0,27
Symbolique	Nombre de nationalités	≥ 11 nat	5,02	0,20
Symbolique	Part de candidats au français	> 25 % c-Fr	3,65	0,15
Économique	Part de candidats au diplôme	91-100 % c-dipl	3,20	0,13
À droite				
Symbolique	Part de candidats à l'anglais	≤ 50 % c-angl	10,53	0,49
Économique	Part de candidats au diplôme	0-30 % c-dipl	8,68	0,38
Économique	Statut juridique	étatique	7,62	0,50
Symbolique	Part de candidats locaux	c-loc 91-99 %	4,80	0,22
Symbolique	Part de candidats au français	1-11 % c-Fr	3,00	0,13
TOTAL			**87,40**	
Contribution des modalités à la variance de l'axe 2				
En haut				
Symbolique	Nombre de nationalités	≥ 11 nat	7,84	0,27
Économique	Nombre de candidats	≥ 81 C	6,98	0,26
Économique	Nombre de matières	≥ 25 M	5,66	0,22
Symbolique	Part de candidats au français	1-11 % c-Fr	3,96	0,15
Économique	Période d'adhésion	1971-1989	3,42	0,11
En bas				
Symbolique	Part de candidats à l'anglais	100 % c-angl	11,62	0,40
Économique	Nombre de candidats	1-20 C	11,38	0,40
Symbolique	Part de candidats au français	0 % c-Fr	9,49	0,35
Économique	Part de candidats au diplôme	91-100 % c-dipl	7,33	0,26
Économique	Nombre de matières	1-12 M	6,07	0,24
TOTAL			**73,70**	

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

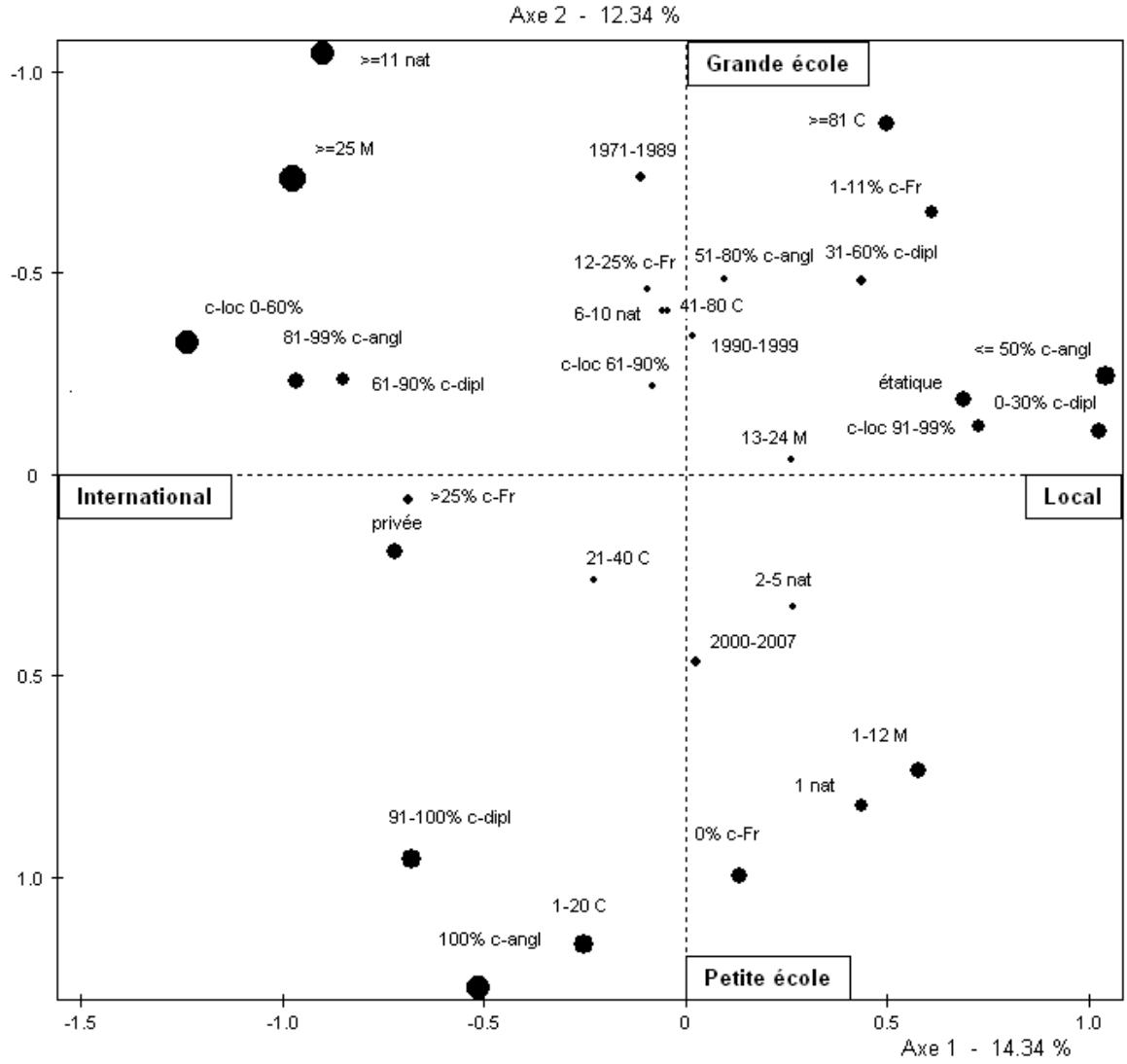
Les résultats de l'analyse conduisent à ne retenir que les deux premiers axes, qui rendent le mieux compte des oppositions selon lesquelles les écoles se répartissent dans l'espace du BI. Ce choix est fondé sur la décroissance des valeurs propres et les taux modifiés cumulés[1]. Les valeurs propres des deux premiers axes ($\lambda 1 = 0{,}353$ 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 décroissent régulièrement et les écarts aussi. 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.

Les graphiques présentent le nuage des 33 modalités actives (Graphique 1) et le nuage des 1 579 individus actifs (Graphique 2) dans le plan des deux premiers axes. Le premier nous servira à interpréter tous les autres graphiques : le nuage des individus autant que la projection des variables supplémentaires (Graphiques 4-8).

Dans l'interprétation des graphiques, nous considérons que l'axe horizontal (axe 1) éloigne les écoles « internationales » (à gauche) des écoles « locales » (à droite) et que l'axe vertical (axe 2) oppose les « grandes » écoles (en haut) aux « petites » écoles (en bas). Afin d'introduire une temporalité dans cette representation synchronique de l'espace du BI, nous allons privilégier les modalités de la variable *période d'adhésion.* Dans la même perspective, nous serons particulièrement attentive à celles de la variable *statut juridique* pour saisir les dynamiques de long terme qui structurent l'espace. Alors que l'axe symbolique distingue les « écoles privées internationales » des « écoles publiques locales », l'axe économique oppose les « grandes écoles anciennes » aux « petites écoles récentes ». Rappelons que les qualificatifs sont ici relationnel (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.

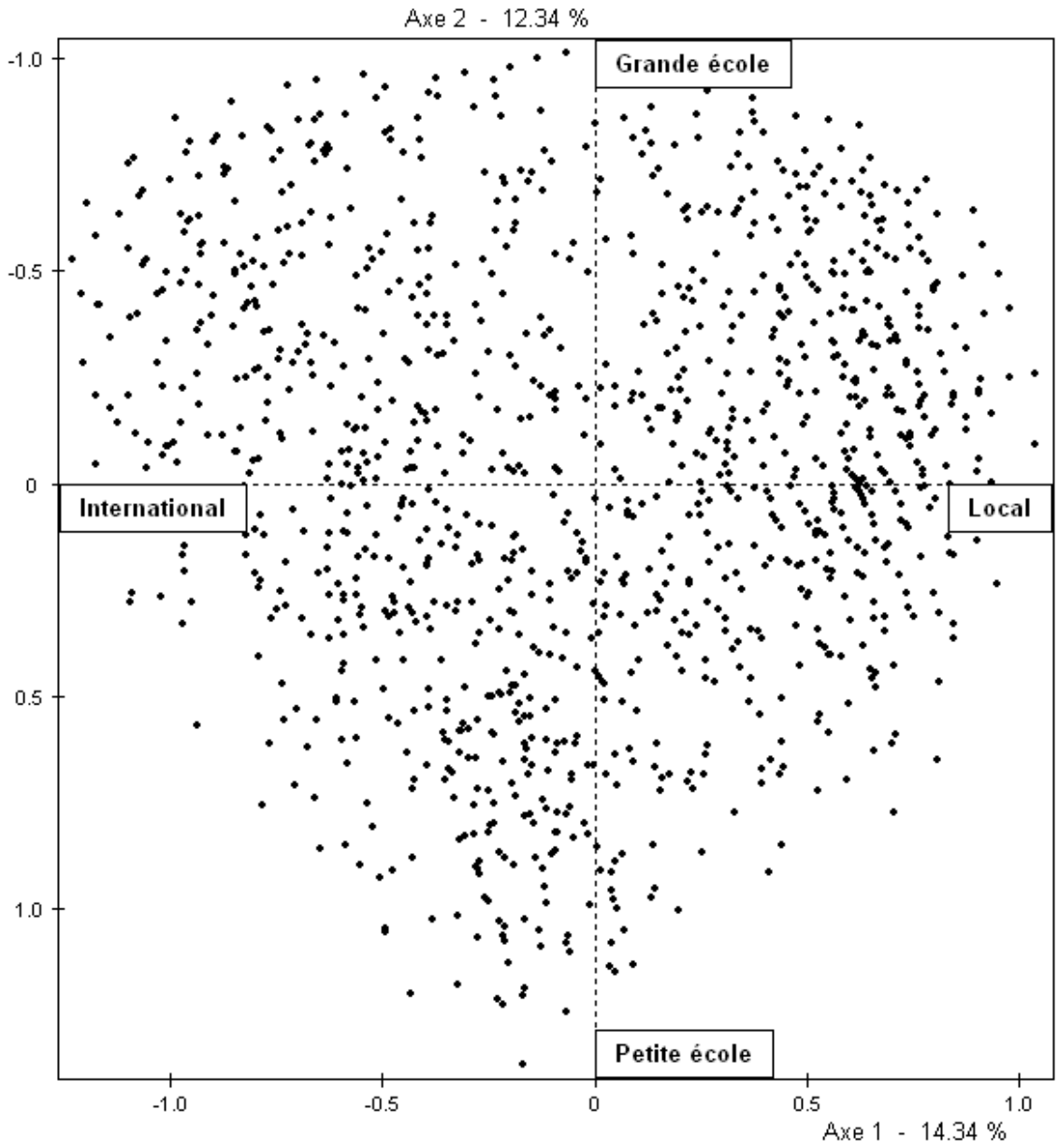
[1] La formule du taux modifié cumulé permet de mieux apprécier les taux de variance des premiers axes, qui tendent à être faibles, ce qui est dû à la multidimentionalité des nuages. *Ibid.*, p. 39, 51.

Graphique 1. Nuage des modalités



Les points représentent les 33 modalités actives. Les marqueurs sont de taille proportionnelle aux contributions.

Graphique 2. Nuage des individus



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.

4.3. Interprétation des axes

Ensemble, les 13 modalités sélectionnées pour l'interprétation de l'axe horizontal contribuent pour 87,4 % de sa variance. Elles se trouvent, pour la plupart, de chaque côté de cet axe.

À gauche, où la part de candidats locaux est relativement 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 (61-90 % et 91-100 %)[1] ; une grande part choisit le français (> 25 %). Ces écoles privées internationales ont donc une offre diversifiée et sont fortement diplômantes. Nous qualifions de « diplômantes » celles 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 ».

À droite, 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 fortement 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

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

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. 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 »[1].

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 au BI d'un côté et leur origine géographique et choix linguistiques de l'autre. En effet, les propriétés des candidats constituent un capital spécifique aux écoles dans cet espace. 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 ».

L'analyse de l'axe symbolique a mis 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 ont un fort capital économique. Situées à gauche, ces écoles sont donc également plutôt en haut, ce qui tend à expliquer la forme triangulaire du nuage des individus. Se dessine alors une diagonale représentant le capital spécifique, le capital

[1] Un candidat qui présente l'examen d'anglais est anglophone ; une école qui présente une grande part de candidats à l'examen d'anglais est anglophile.

« 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 affiner la structure triangulaire du nuage – plus dense en haut à droite et en bas à gauche – nous allons d'abord caractériser les trois pôles (international, national et petite école), puis étudier quelques écoles parangons et enfin interpréter à l'aune de ces résultats les variables supplémentaires.

4.3.1. Les trois pôles

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.

Ces pôles correspondent à des profils très différents d'écoles à vocation internationale. 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, le pôle petite école à l'extrémité de l'axe vertical se caractérise par des écoles privées récentes.

Le pôle international

Deux écoles – l'*International School of London* et l'*Overseas School of Colombo* au Sri Lanka – se situent au pôle international : elles se caractérisent par les catégories (une de chaque variable) avec les coordonnées les plus négatives sur l'axe 1. Ces écoles sont fortement dotées en capital symbolique international : elles sont internationales (≥ 11 nat ; c-loc 0-60 %) et sont anglo-francophiles (81-99 % c-angl ; > 25 % c-Fr). Du point de vue économique, elles sont privées, anciennes (1971-1989), diplômantes (61-90 % c-dipl) et ont une offre diversifiée (≥ 25 M) ; elles sont néanmoins petites (21-40 C).

Ces petites écoles privées et anciennes se situent l'une au Royaume-Uni, l'autre au Sri Lanka. Le Royaume-Uni, pays au revenu élevé, a une grande espérance de vie scolaire (15-17 ans), la gratuité de l'enseignement obligatoire y est garantie par la loi et la part du secteur privé y est petite (0-25 %). C'est un pays où le taux de départ à l'étranger est faible (0,1-3 %) et où la France est le principal pays de destination. Le Sri Lanka, pays au revenu moyen inférieur, classé par l'Unesco dans la catégorie « sans données », a un faible taux de départ à l'étranger (0,1-3 %) et a l'Australie comme principal pays de destination.

À l'*International School of London*, la part de langues parmi les matières est grande (51-75 %) alors qu'elle est moyenne (26-50 %) à l'*Overseas School of Colombo*. À l'école de Londres, peu passent l'examen d'anglais au niveau A1 alors qu'à l'école du Sri Lanka, beaucoup le font (76-100 %). À l'école de Londres il y a des candidats aux niveaux moins avancés d'anglais (A2 et B) alors qu'à l'école de Sri Lanka, non. Au Sri Lanka, il n'y a pas d'échec aux examens alors qu'à Londres il y a une grande part d'échec (10-100 %). Dans les deux écoles, concernant les choix des matières, la part des candidats qui passent les examens de langues, de sciences expérimentales et de maths ne dépasse pas le seuil d'obligation contrairement aux examens en arts (> 6 % o-art). Quant aux examens en « individus et sociétés », ils sont choisis en option pour l'école du Sri Lanka (21-100 % o-I&S) alors qu'à celle de Londres, ils ne relèvent que de l'obligation.

Petites écoles anciennes et privées, ces deux institutions à fort capital symbolique international proposent deux modèles : une école d'excellence pour expatriés anglophones au Sri Lanka et une école londonienne pour expatriés non-anglophones. Notons que la variable *part des choix des matières du groupe arts* est corrélée à ces écoles et participe peut-être à leur prestige, et que la variable *part des choix des matières du groupe individus et société* n'est corrélée qu'à l'*Overseas School of Colombo*, donc par un public plus anglophone.

Le pôle local

Une seule école, la *Red Hook Central High School* (Red Hook, New York, États-Unis), se situe au pôle local, c'est-à-dire qu'elle se caractérise par les catégories ayant les coordonnées les plus positives sur l'axe 1. École faiblement dotée en capital symbolique international, elle est locale (2-5 nat ; c-loc 91-99 % ; ≤ 50 % c-angl ; 1-11 % c-Fr). Du point de vue économique, elle est « étatique », récente, peu diplômante (0-30 % c-dipl) et a une offre peu diversifiée (1-12 M) ; néanmoins elle est grande (≥ 81 C).

Cette grande école « étatique » et récente se situe aux États-Unis, un pays qui, selon l'Unesco, a un revenu élevé, une grande espérance de vie scolaire (15-17 ans), où la gratuité de l'enseignement obligatoire n'est pas garantie par la loi et où la part du secteur privé est petite (0-25 %). C'est un pays où le taux de départ à l'étranger est faible (0,1-3 %) et où le Royaume-Uni est la destination principale.

Les candidats présentés par cette école réussissent tous les examens du BI. La part de candidats qui passent les examens de langues, de sciences et d'« individus et sociétés » ne dépasse pas le seuil d'obligation, en revanche, les examens de maths et d'arts (groupe facultatif) sont recherchés. Malgré l'offre peu diversifiée et leur caractère peu anglo-francophile – accentué par le fait que peu passent l'examen d'anglais au niveau A1, langue maternelle et aucun aux niveaux A2 et B – la part de langues parmi les matières est grande (51-75 %).

Cette école a donc un profil paradoxal. En effet, quelles sont les langues présentées par les candidats si ce n'est ni l'anglais ni le français, langues internationales par excellence ? C'est probablement l'espagnol puisque nous notons une part moyenne (26-50 %) de candidats à l'espagnol (Graphique 8). Quasi-tous locaux (c-loc 91-99 %), les candidats semblent être fortement sélectionnés (0 % échec). Qui sont ces candidats ? Il est possible que ce soit une population hispanophone. Cela pourrait expliquer le faible taux de candidats aux examens d'anglais langue maternelle et niveau proche. « Étatique » et récente, cette école états-unienne est intéressante parce qu'elle s'oppose au modèle de l'Unis et de l'Écolint.

Autre paradoxe pour cette école locale : malgré son offre peu diversifiée, elle présente une grande part de langues parmi les matières. Cette école présente une grande part de candidats aux examens de langues, de maths et d'arts. On peut se demander en quoi elle a une vocation internationale. Faiblement dotée en capital symbolique international elle offre néanmoins une grande part de langues autres que l'anglais et le français, notamment l'espagnol. *Red Hook* est une école « étatique » située à la périphérie de Brooklyn. Comment interpréter la dimension « étatique » ? Ces questions soulèvent des thématiques complexes à interpréter à la vue de nos données que nous essaierons d'approfondir par rapport aux autres.

Le pôle petite école

Dix-neuf écoles se situent au pôle petite école : elles se caractérisent par les catégories ayant les coordonnées les plus positives sur l'axe 2. Écoles faiblement dotées en capital économique du point de vue de l'axe vertical, elles ne présentent qu'un très petit nombre de candidats (1-20 C) et de matières (1-12 M). Du point du point de vue symbolique, elles sont complètement locales (1 nat ; c-loc 100 %) et anglophiles (100 % c-angl) et aucunement francophiles (0 % c-Fr). Paradoxalement, elles sont plus locales que l'école qui caractérise le pôle local (pour rappel : 2-5 nat ; c-loc 91-99 %). Dans ces écoles privées récentes, tous les candidats préparent le diplôme (91-100 % c-dipl).

Ces petites écoles, privées et récentes, sont situées pour la plupart dans les pays à revenu moyen supérieur d'Amérique du sud (14 sur 19)[1]. Cinq ne sont pas en Amérique du sud : deux sont en Europe (Pologne et Turquie)[2], deux en Asie-Pacifique (Inde et Chine)[3] et une aux États-Unis[4]. Ce sont des pays qui, pour la plupart, ont une moyenne ou grande espérance de vie scolaire (> 11 ans) sauf le Guatemala et l'Inde (où il y a trois écoles), où la gratuité de l'enseignement obligatoire est garantie par la loi (sauf aux États-Unis et en Colombie) et où la part du secteur privé ne dépasse pas 50 %. Dans ces pays, le taux de départ à l'étranger est faible (0,1-3 %).

La totalité des candidats réussissent les examens du BI (sauf à la *CEP Altair SAC*). La part de langues parmi les matières est petite (0-25 %) à l'exception de trois écoles. Le plus souvent, il n'y a aucun candidat à l'anglais de niveau A1[5] et aucun candidat à l'anglais de niveau A2 (sauf dans six écoles[6]). La plupart des candidats passent l'examen d'anglais au niveau B, langue étrangère (sauf dans six écoles[7]). Presque tous sont des candidats au diplôme, c'est sans doute pourquoi la part des candidats qui passent les examens de langues

[1] Saint Mary's International College, Liceo de Monterrey - Centro Educativo, Asociación Cultural Pestalozzi Centro Escolar Campoalegre, Centro Internacional de Educação Integrada, Colegio Springfield,S.C, Tecnológico de Monterrey - Campus Querétaro, CEP Altair SAC, The Victoria School, Centro Escolar Solalto, Liceo Federico Froebel de Oaxaca S.C., Universidad de Monterrey Unidad Valle Alto, Colegio Los Tréboles, Tecnológico de Monterrey - Campus Metepec.

[2] Zespól Szkól Ogólnoksztalcacych im. Pawla z Tarsu et American Collegiate Institute.

[3] Pranjali International School et Beijing City International School (BCIS).

[4] Clearwater Central Catholic High School.

[5] À l'exception de deux écoles où les candidats à l'anglais sont nombreux (entre 76 et 100 %) : la Pranjali International School, Inde, et la Clearwater Central Catholic High School, États-Unis.

[6] Quatre écoles dont les candidats passent des examens de niveau A2 sont les mêmes que celles qui présentent des candidats aux examens de niveau B : Tecnológico de Monterrey - Campus Querétaro, Tecnológico de Monterrey - Campus Metepec, The Victoria School, The American Collegiate Institute. Dans les deux autres écoles où les candidats passent le niveau A2 – la St. Mary`s International College, Argentine et l'Universidad de Monterrey Unidad Valle Alto, Mexique –, ils ne passent aucun autre niveau.

[7] Les deux autres écoles où les candidats ne passent pas le niveau B sont les mêmes que celles où ils passent pour la plupart le niveau A1.

(sauf pour cinq écoles), de sciences (sauf pour deux écoles), de maths (sauf pour une école) et d'« individus et sociétés » (sauf pour quatre écoles) est inférieure ou égale au seuil de l'obligation.

Parmi ces dix-neuf écoles, nous remarquons un sous-groupe d'Amérique du Sud. Un autre groupe se dégage : composé de six écoles sans logique géographique elles se caractérisent sûrement par une forte présence anglophone, ce en quoi elles s'opposent aux autres écoles du même pôle, très peu anglophiles. De même, la variable *part des choix des arts* sépare seize d'entre elles : elle est soit nulle (huit écoles) soit grande (huit écoles). Ce pôle petite école est donc hétérogène et difficile à systématiser. C'est pourquoi il servira surtout ici pour comparer l'individu extrême aux individus-types.

Analyse des pôles

Détailler les individus situés aux extrémités du nuage, fait émerger un ensemble de questions concernant les logiques différenciées (selon les lieux, le statut légal, le public, les langues) d'une vocation 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 récentes, les troisièmes sont locales et privées.

Les écoles qui nous permettent de caractériser les pôles se situent dans des pays qui ont tous un faible taux de départ à l'étranger. Cependant le pays principal de destination des études à l'étranger semble avoir une incidence sur le choix du français comme langue. En effet la part de candidats qui passe les examens de français est grande (> 25 %) au Royaume-Uni, pays dont la destination principale d'études à l'étranger est la France, alors que dans les pays où la principale destination à l'étranger est autre (Royaume-Uni et Australie), il n'y a aucun candidat aux examens de français.

La taille du secteur privé dans l'enseignement secondaire ne semble pas être un facteur explicatif du nombre de candidats au BI. En effet, l'une des petites écoles privées et anciennes, l'*International School of London,* se situe dans un pays où le secteur privé est petit (0-25 %) alors que la très petite école privée récente se situe dans un pays où le secteur privé est de taille moyenne (26-50 %).

Dans l'espace du BI, nous venons de distinguer les écoles qui se situent à ses extrémités, donc celles qui contribuent le plus aux axes. Les profils ainsi dégagés mettent en avant la diversité de ces écoles unies par la vocation internationale du diplôme qu'elles préparent. Cela pose des questions : comment une école dont les candidats sont 100 % locaux peut-elle se targuer d'un caractère international ? Pourquoi les écoles du pôle petite école sont-elles relativement plus locales que celle du pôle local ? Comment interpréter le statut « étatique » de grandes écoles états-uniennes aucunement francophiles et peu anglophiles ? Si certaines variables peuvent être interprétées (taux d'échec 0 % implique une sélection des élèves, ce qui est caractéristique des écoles d'excellence), d'autres demandent à être affinées.

Classes et parangons

L'ACM permet de regrouper les individus dans des classes. La première classe est celles des écoles qui se rapprochent du pôle international par leurs caractéristiques (effectif : 461, soit 29,20 % de l'ensemble des écoles). La deuxième classe est proche du pôle local (Effectif : 700 ; soit 44,33 % de l'ensemble des écoles)[1]. Enfin, la troisième classe regroupe les écoles proches du pôle « petite école » (effectif : 418, soit 26,47 % de l'ensemble des écoles). Les parangons permettent d'isoler des individus-types de chaque classe dans un espace construit à partir d'une analyse géométrique de données. Nous avons choisi de détailler quelques individus-types de ces trois classes d'écoles, en fonction des données de l'IBIS[2].

L'intérêt des parangons est de les comparer avec les pôles, c'est-à-dire de comparer l'individu-type avec l'individu extrême. L'ACM nous permet d'avoir une vision d'ensemble de l'espace du BI, vision que nous ne pouvons pas obtenir autrement, mais il convient de revenir aux individus, c'est-à-dire aux écoles, pour les appréhender à la lumière de cette structure dans laquelle elles se situent les unes par rapport aux autres. Les individus-types permettent de compléter le panorama qui révèle d'autres pistes, d'autres facteurs explicatifs.

Les classes rapprochent en fonction de leur position dans l'espace des écoles situées dans des pays différents. Dans la classe 1, les parangons se distinguent du pôle international en tant que classe par la variable *période d'adhésion* : ce sont des écoles anciennes. Les autres caractéristiques sont assez hétérogènes comme le montre l'exemple paradoxal des variables *nombre de nationalités* et *part de candidats locaux.* Les écoles anciennes que regroupe cette

[1] La modalité *États-Unis* a la plus grande valeur-test car le plus grand nombre d'écoles se situe dans ce pays.
[2] Nous ne pouvons pas avoir accès à d'autres données pour toutes ces écoles.

classe présentant parfois des candidats de nombreuses nationalités, parfois des candidats exclusivement locaux.

Encadré 8. Classes et parangons

Classe 1- Les écoles anciennes (privées)

La *Washington International School* (Washington D.C., États-Unis) est une école privée de taille moyenne (41-80C) et d'adhésion ancienne (1977), qui offre un grand nombre de matières (≥ 25). Elle ne présente que des candidats locaux. Une grande part de candidats prépare le diplôme (61-90 %), passe les examens d'anglais (81-99 %) et passe les examens de français (≥25 %). Il y a une petite part d'échec (1- 9 %).
Le *Machabeng College, International School of Lesotho* (Maseru, Lesotho) est une école privée de taille moyenne (41-80C) et d'adhésion ancienne (1986) qui offre un grand nombre de matières(≥ 25). Elle présente des candidats d'un grand nombre de nationalités (≥ 11), dont une part moyenne de locaux (61-99 %). Une grande part de candidats prépare le diplôme (61-90 %) et passe les examens d'anglais (81-99 %) alors qu'une part moyenne passe les examens de français. Il y une grande part d'échec (10-100 %).

Classe 2- Les grandes écoles (étatiques et états-uniennes)

Southeast High School (Brandenton, Florida, États-Unis) est une grande école « étatique » (≥ 81C) d'adhésion moyennement récente (1998), qui offre un petit nombre de matières (1-12). Elle présente des candidats d'un nombre moyen de nationalités (6-10), dont une grande part sont locaux (91-99 %). Une part moyenne de candidats prépare le diplôme (31-60 %). Une petite part de candidats passe les examens d'anglais (≤ 50 %) et une grande part (> 25 %) passe les examens de français. Il n'y a pas d'échec (100 % admis).
Pleasant Valley High School (Chico, Californie, États-Unis) est école « étatique » de taille moyenne (41-80C) et d'adhésion ancienne (1988), qui offre un petit nombre de matières (1-12). Elle présente des candidats d'un petit nombre de nationalités (2-5), dont une part moyenne sont locaux (61-90 %). Une part moyenne de candidats prépare le diplôme (31-60 %), une petite part de candidats passe les examens d'anglais (≤ 50 %) et une petite part (1-11 %) passe les examens de français. Il n'y a pas d'échec (100 % admis).

Classe 3- Les petites écoles (locales et anglophiles)

Palisade High School (Palisade, Colorado, État-Unis) est une très petite école « étatique » (1-20C) d'adhésion récente (2007), qui offre un nombre moyen de matières (13-24). Elle ne présente que des candidats locaux (100 %). La quasi-totalité de candidats prépare le diplôme (91-100 %). Une grand part de candidats passe les examens d'anglais (81-99 %) et aucun ne passe les examens de français. Il n'y a pas d'échec.
Shaikha Hessa Girls' School (Riffa, Bahreïn) est une très petite école privée (1-20C) d'adhésion récente (2007), qui offre un petit nombre de matières (1-12). Elle présente des candidats d'un petit nombre de nationalités, dont une grande part de locaux (91-99 %). Une part moyenne de candidats prépare le diplôme (31-60 %). Une grande part de candidats passe les examens d'anglais (81-99 %) et aucun ne passe les examens de français. Il n'y a pas d'échec.
Josip Broz Tito - High School (Skoplje, Macédoine) est une petite école « étatique » (1-20C) d'adhésion moyennement ancienne (1996), qui offre un petit nombre de

matières (1-12). Elle présente des candidats d'un petit nombre de nationalités dont une grande part de locaux (91-99 %). La quasi-totalité de candidats prépare le diplôme (91-100 %). Ils passent tous les examens d'anglais et aucun ne passe les examens de français. Il y a une petite part d'échec (1-9 %).

Dans la classe 2, les caractéristiques des parangons recoupent celles du pôle local : les grandes écoles du BI se situent aux États-Unis et sont numériquement dominantes dans l'espace par leur effectif. Cela explique peut-être que l'individu-type soit très proche du pôle. Cette classe est plutôt homogène et présente un taux de réussite absolue aux examens (0 % échec). Remarquons ici que cette classe permet d'isoler des écoles qui sont toutes situées dans le même pays et sont toutes étatiques : ce sont en effet les écoles nationales états-uniennes.

Dans la classe 3, les caractéristiques des parangons se distinguent du pôle petite école par trois variables : celle du *statut juridique*, puisque les écoles n'y sont pas toutes privées ; par le nombre de matières, homogénéité ici du petit nombre (1-12 M) ; et par le *nombre de nationalités parmi les candidats*, plus d'une seule nationalité. Ces petites écoles peuvent avoir des origines idéologiques antagonistes : une école locale états-unienne et une école macédonienne qui porte le nom du Président de l'ancienne République Socialiste Fédérative de Yougoslavie, Josip Broz Tito.

4.3.2. Apport des variables supplémentaires et des tableaux croisés

À la lumière de ces différentes analyses et de notre problématique des enjeux de luttes afin d'interroger la notion d'école internationale, certaines écoles ne présentent que des candidats locaux, d'autres n'ont aucun candidat présentant l'anglais ou le français alors que l'Unis ou l'Écolint construisent leur identité sur le fait de rassembler des élèves de nationalités diverses : quelles sont les données pertinentes pour expliquer ces différences ? Nous allons désormais confronter ces données aux variables supplémentaires et aux tableaux croisés pour comprendre comment les écoles situées entre le pôle local et le pôle international se définissent objectivement les unes par rapport aux autres.

Les pôles, les classes et leurs parangons permettent de caractériser et de regrouper les écoles en fonction de leur position dans l'espace, c'est-à-dire selon la distribution du capital spécifique (le volume et la structure du capital « candidats »). Ainsi se dégagent des écoles-types plutôt internationales ou plutôt locales que nous pouvons désormais situer les unes par rapport aux autres à l'aide des variables supplémentaires. Nous allons voir si nous pouvons dégager des logiques nationales car la projection de variables supplémentaires vient enrichir

l'interprétation de l'analyse en superposant les graphiques avec les nuages des modalités et des individus.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer, à partir du graphique 3, que, globalement, les écoles situées en Amérique du nord s'opposent aux écoles situées dans le « reste du monde ». Positionnées en haut à droite, ces grandes écoles locales sont donc dominées du point de vue symbolique et dominantes du point de vue économique. La superposition du graphique 3 avec le nuage des modalités nous permet de dire que ce sont plutôt des écoles étatiques peu diplômantes à l'offre peu diversifiée. Sous le rapport du volume du capital « candidats »[1], les écoles nord-américaines s'opposent aux petites écoles d'Amérique latine. Elles se distinguent, par la structure de ce capital, des *IB Schools* en Afrique, dans les États arabes, en Asie-Pacifique et en Europe (voir graphique 4). Les variables supplémentaires peuvent-elles nous aider à comprendre cette opposition globale ?

Alors que la plupart des pays sont du côté du pôle international, le pôle local se divise entre les grandes écoles qui se situent surtout dans des pays anglophones (États-Unis et Canada) et les petites, dans des pays hispanophones (Espagne, Chili et Mexique). Dans l'espace du BI (graphique 3), les écoles nationales états-uniennes s'opposent à toutes les autres sous le rapport des deux axes : elles présentent plus de candidats que celles des pays hispanophones, fortement locales, et ont un nombre de candidats locaux plus grand que celles des autres pays, y compris anglophones – le Royaume-Uni, l'Australie, Malte mais aussi les pays africains dont la langue officielle est l'anglais (Zambie, Ouganda, Tanzanie, Ghana et Kenya). En d'autres termes, l'isolement des grandes écoles états-uniennes n'est pas dû à une opposition entre pays anglophones et pays non-anglophones.

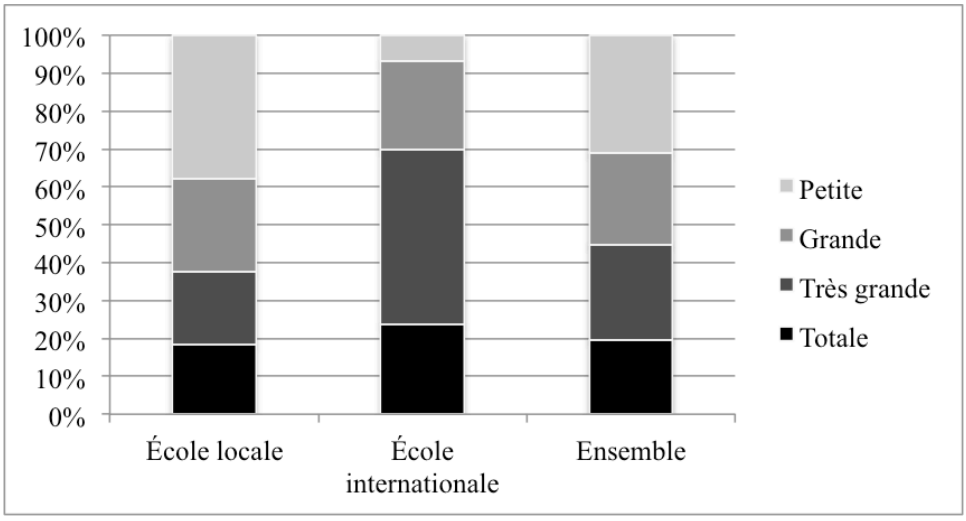
Puisque les écoles se distribuent dans l'espace du BI à partir des propriétés de leurs candidats, les relations de domination politique et économique entre les pays ne s'expriment qu'indirectement, notamment à travers le volume de candidats, le choix des langues, la part des candidats au diplôme. Pour faire apparaître les oppositions structurantes, nous nous focalisons sur les pays représentés par des points à la périphérie du nuage du graphique 3. Ainsi, aux États-Unis, pays dominant (revenu élevé) projeté en haut à droite, les écoles sont peu diplômantes (0-30 % c-dipl) et peu anglophiles (≤ 50 % c-angl) alors qu'au Guatemala, pays dominé (revenu moyen inférieur) projeté tout en bas à gauche, elles sont fortement diplômantes (91-100 % c-dipl) et anglophiles (100 % c-angl) ; enfin en Tunisie, pays dominé

[1] Les valeurs tests sont inférieures à 2 pour l'Afrique, l'Asie, les États arabes et l'Europe sur le deuxième axe.

(revenu moyen inférieur) projeté tout à gauche, elles sont diplômantes (61-90 % c-dipl) et anglophiles (81-99 % c-angl). Comment expliquer ce paradoxe que la part des candidats choisissant l'anglais est plus forte dans les pays dominés et qu'on y passe plus le diplôme qu'aux États-Unis ?

L'anglais, étant la langue hyper-centrale dans le système mondial des langues, est la plus attractive ; il est (socio)logique que cette langue internationale par excellence domine le choix des candidats à l'examen dans le contexte de formation d'une élite internationale. Pour la Tunisie et le Guatemala, nous pouvons en effet poser l'hypothèse que les candidats préfèrent présenter plutôt le diplôme que le certificat pour augmenter leurs chances d'accès aux universités les plus prestigieuses, notamment états-uniennes. Quant à la part de ceux qui présentent l'examen d'anglais, nous pouvons penser qu'ils choisissent le BI pour se faire un profil international dans lequel la maîtrise de l'anglais est vue comme indispensable. En croisant les variables *part de candidats locaux* et *part de candidats aux examens d'anglais*, il apparaît que, plus une école est proche du pôle international, plus elle présente de candidats à l'anglais. On observe que la part de candidats à l'anglais est grande dans plus de deux écoles internationales sur cinq (46,2 %), contre une école locale sur sept (14,8 %). Inversement, la part de candidats à l'anglais est petite dans un peu moins de deux sur cinq écoles locales (38 %) contre 6,8 % d'écoles internationales.

Figure 2. Répartition des candidats à l'anglais selon le type d'école, 2008-2009



Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La part de candidats à l'anglais est donc grande dans plus d'écoles internationales et petite dans plus d'écoles locales. On voit donc que, moins il y a de candidats locaux, plus la

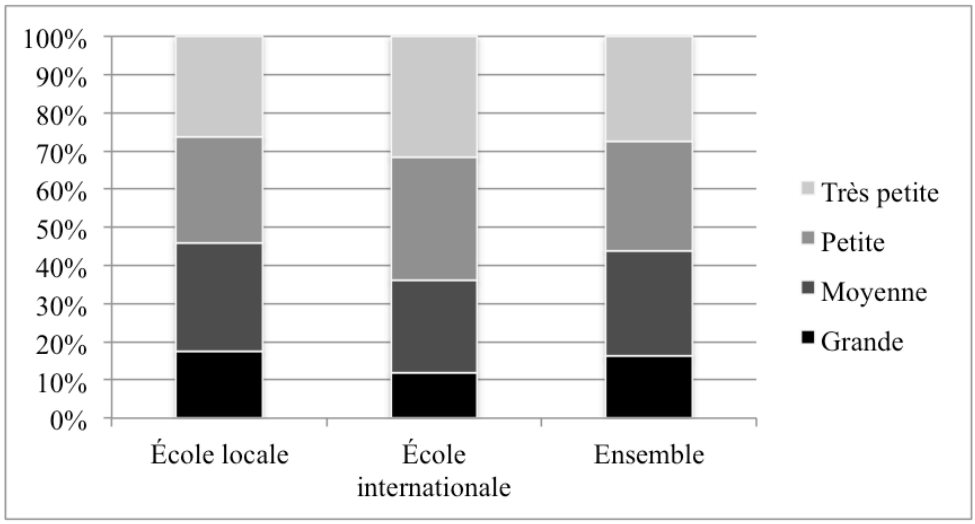
part de candidats à l'anglais est grande. Les écoles situées en Tunisie, proche du pôle international, doivent accueillir peu de candidats locaux, ce sont peut-être des écoles d'expatriés anglophones. En revanche, les États-Unis et le Guatemala ont des écoles caractérisées par une grande part de candidats locaux. Cependant, les candidats des pays périphériques aspirent peut-être à la maîtrise de la langue hyper-centrale, ce qui expliquerait que les écoles du Guatemala, présentent une grande part de candidats aux examens d'anglais. Cela n'explique toujours pas complètement que les écoles étatiques états-uniennes présentent peu de candidats à l'anglais, langue la plus officielle à l'échelle nationale.

D'après le graphique 6, qui représente les niveaux d'anglais, ce peu d'engouement des États-Uniens à présenter l'anglais est confirmé. Dans les grandes écoles locales états-uniennes, seulement une petite part de candidats passe les examens d'anglais au niveau langue maternelle (A1 0-50 %) et aucun au niveau langue étrangère (B). En bas à droite, dans les petites écoles locales d'Amérique latine, les candidats ne passent pas les examens d'anglais au niveau langue maternelle (A1) ni au niveau proche (A2)[1]. En haut à gauche, dans les grandes écoles internationales, une part moyenne de candidats passe les examens d'anglais au niveau langue maternelle (A1 51-75 %) aussi bien qu'au niveau proche. En bas à gauche, dans les petites écoles internationales une grande part de candidats passe les examens d'anglais au niveau langue maternelle (A1 76-100 %) aussi bien qu'au niveau langue étrangère.

Aussi les grandes écoles locales états-uniennes sont-elles très peu anglophiles. S'il n'est pas étonnant qu'aucun de leurs candidats ne présente les examens d'anglais en langue B, il est plus énigmatique qu'ils les passent très peu en langue maternelle. Ce paradoxe a déjà été soulevé par l'école qui caractérise le pôle local, *Red Hook* de Brooklyn, New-York. Si les candidats ne passent l'anglais ni au niveau A1, ni au niveau B, ils le passent peut-être au niveau A2, proche de langue maternelle. Il est possible qu'ils passent ces examens dans une autre langue, l'espagnol notamment parmi les nombreuses langues parlées par les populations immigrées aux États-Unis. Dès lors, qu'en est-il de la part de candidats présentant l'espagnol dans ces grandes écoles étatiques ?

[1] Dans près de trois écoles sur quatre où les candidats ne passent pas l'examen d'anglais langue maternelle, ils passent l'examen d'anglais langue étrangère.

Figure 3. Répartition des candidats à l'espagnol selon le type d'école, 2008-2009



Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La figure 3, faite à partir du tableau qui croise la variable *part de candidats locaux* avec la variable supplémentaire *part de candidats à l'examen d'espagnol*, indique que cette dernière est grande dans plus d'écoles locales alors qu'elle petite et très petite dans plus d'écoles internationales. D'après la figure ci-dessus, la part de candidats à l'espagnol est grande dans 11,9 % des écoles internationales et dans 25,6 % des écoles locales ; elle est petite dans 31,7 % des écoles internationales et dans 28,1 % des écoles locales ; elle est très petite dans 32 % d'écoles internationales et dans 21,6 % des écoles locales. Ainsi se structure une opposition entre les écoles locales et internationales : les premières ayant plus de chances de présenter une grande part de candidats à l'examen d'espagnol que les secondes.

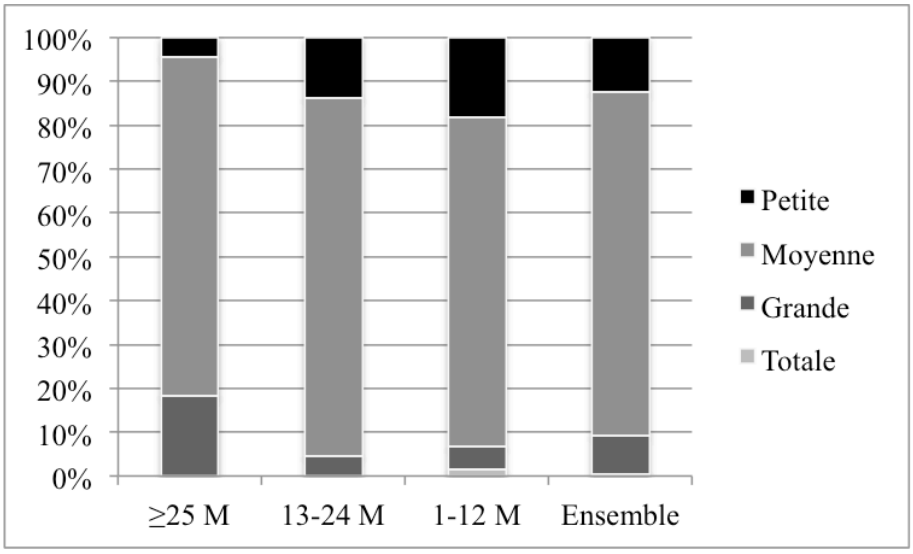
Le graphique 8 permet d'affiner cette opposition selon l'axe économique : les grandes écoles locales en haut à droite, peu anglophiles (< 50 %) et peu francophiles (1-11 %), se caractérisent par une petite part (6-25 %) et une part moyenne (26-50 %) de candidats à l'espagnol alors que les petites écoles internationales en bas à gauche, totalement anglophiles (100 %), fortement francophiles (> 25 %), en présentent une grande part (> 50 %). Globalement, la part de candidats aux examens d'espagnol est grande (> 50 %) en Amérique latine et très petite (0-5 %) en Europe, dans les États arabes et en Asie-Pacifique. Les écoles états-uniennes sont donc fortement hispanophiles, comme le confirme le croisement de la variable part de candidats locaux avec cette dernière variable supplémentaire.

Pourtant, si les candidats des élèves des grandes écoles états-uniennes ne passent que très peu l'anglais en A1 et pas du tout en B, cela ne signifie pas pour autant qu'ils présentent

cette langue pour une grande part en A2 ni en d'autres langues : en effet, ces écoles sont peu diplômantes, donc leurs candidats ne sont pas obligés de présenter un examen de langue. Contrairement à ceux qui préparent le diplôme, ceux qui passent le certificat choisissent leurs examens « à la carte » ; inutile de présenter une langue pour obtenir le certificat de biologie, par exemple. Ainsi, puisqu'ils choisissent leurs matières, les candidats passent-ils plus de langues que d'autres matières ? Pour l'école caractéristique du pôle local, Red Hook Central High School, la part de langues parmi les matières est grande alors que d'après le graphique 8, ces écoles ont plutôt une petite part de langues (0-25 %). La variable *nombre de matières* permet-elle d'affiner celle de la *part des langues* des grandes écoles états-uniennes ?

La figure 4 ci-dessous met en évidence que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, un grand nombre de matières n'équivaut pas à une grande part de langues. Plus de trois écoles sur quatre qui offrent un grand nombre de matières (77,3 %), ont une part moyenne de langues (26-50 %) et trois écoles sur quatre qui ont un petit nombre de matières (75,4 %) ont elles aussi une part moyenne de langues. Ceci dit, seulement 4,4 % d'écoles à offre diversifiée ont une petite part de langues alors que 18,3 % en ont une grande part. L'inverse est vrai pour les écoles où l'offre est peu diversifiée : 5,2 % ont une grande part de langues contre 18 % qui en ont une petite part.

Figure 4. Part des langues selon le nombre de matières, 2008-2009



Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

Les écoles « étatiques » états-uniennes ont une offre peu diversifiée et ainsi, plus de chance de présenter une grande part de langues. Nous pouvons donc en déduire qu'une grande part des candidats présentés par ces écoles choisissent une langue autre que l'anglais et le français, surtout l'espagnol pour obtenir un certificat. Pour expliquer que ces écoles sont fortement hispanophiles, nous posons l'hypothèse selon laquelle, dans ces écoles étatiques d'excellence, les candidats qui choisissent de présenter les certificats du BI sont majoritairement des candidats bilingues (hispanophones et anglophones). Ils choisiraient alors de passer des certificats de langues, surtout l'espagnol, pour certifier leur capital international[1] par le biais du BI. Cependant tous les candidats de ces écoles nationales ne sont sûrement pas bilingues ; concernant ces derniers, comment s'explique leur choix du BI au lieu des diplômes états-uniens ? Si les classes préparant le BI sont des filières d'excellence, comme peut l'indiquer la sélection des candidats (0 % échec), le choix de présenter le certificat ou le diplôme relève alors d'une stratégie sociale de distinction. Serait-ce une occasion pour apprendre d'autres langues ? Ou leur seule nationalité suffit-elle à les rendre internationaux ? Il reste une énigme : pourquoi les candidats des écoles de la classe des grandes écoles passent-ils davantage le certificat, étant donné que c'est aux États-Unis que le diplôme du BI permet de gagner jusqu'à deux ans d'études universitaires ?

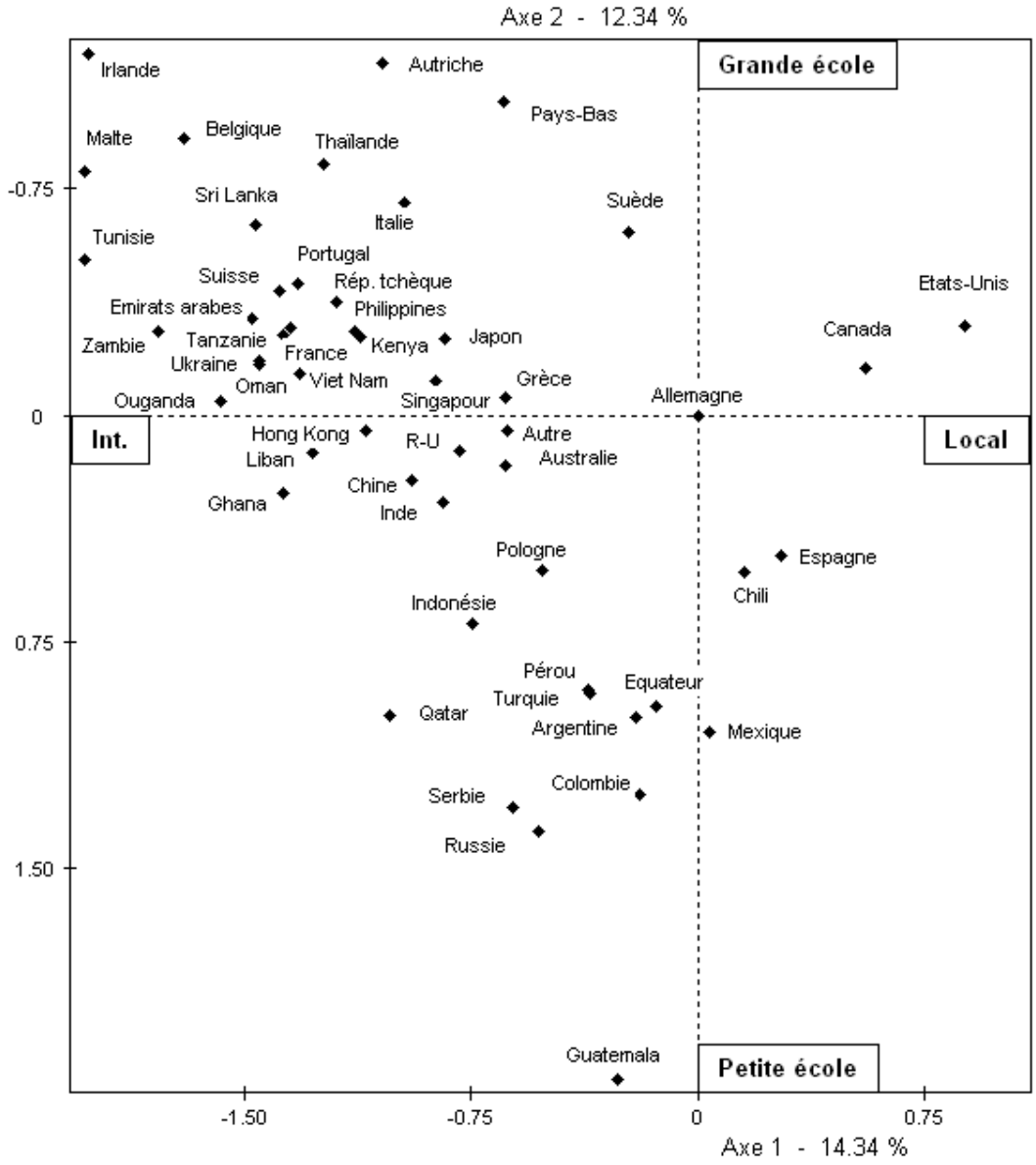
L'analyse des graphiques représentant les variables supplémentaires met en évidence d'autres logiques également, qui permettent de ne pas céder à des amalgames. Ainsi, il peut y avoir un grand nombre de candidats dans des petits pays comme l'Autriche, les Pays-Bas et la Suède, et un petit nombre dans des grands pays comme la Russie. La projection des pays (Graphique 3) est utile pour détailler la catégorie *Europe* car nous pouvons observer un clivage entre les écoles situées en Europe de l'est, en bas à gauche (Russie, Serbie, Pologne) et les écoles situées en l'Europe de l'ouest, du nord et du sud (Irlande, Autriche, Pays-Bas, Belgique, Malte, Italie, Suède, Portugal, Suisse, France) à l'exception notable du Royaume-Uni situé juste au dessous du premier axe, et de l'Ukraine, juste au dessus. Les écoles en Allemagne ne sont corrélées à aucun des axes.

Quant au taux d'échec (Graphique 8), il oppose les écoles proches du pôle petite école et celles appartenant à la Classe des petites écoles (en bas à droite), qui se caractérisent par l'excellence (0 % échec), à la classe des écoles anciennes, proche du pôle international (en haut à gauche), qui ne sélectionnent pas parmi leurs élèves ceux qui passent le BI (1-9 %

[1] A.-C. Wagner, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation*, *op. cit.*

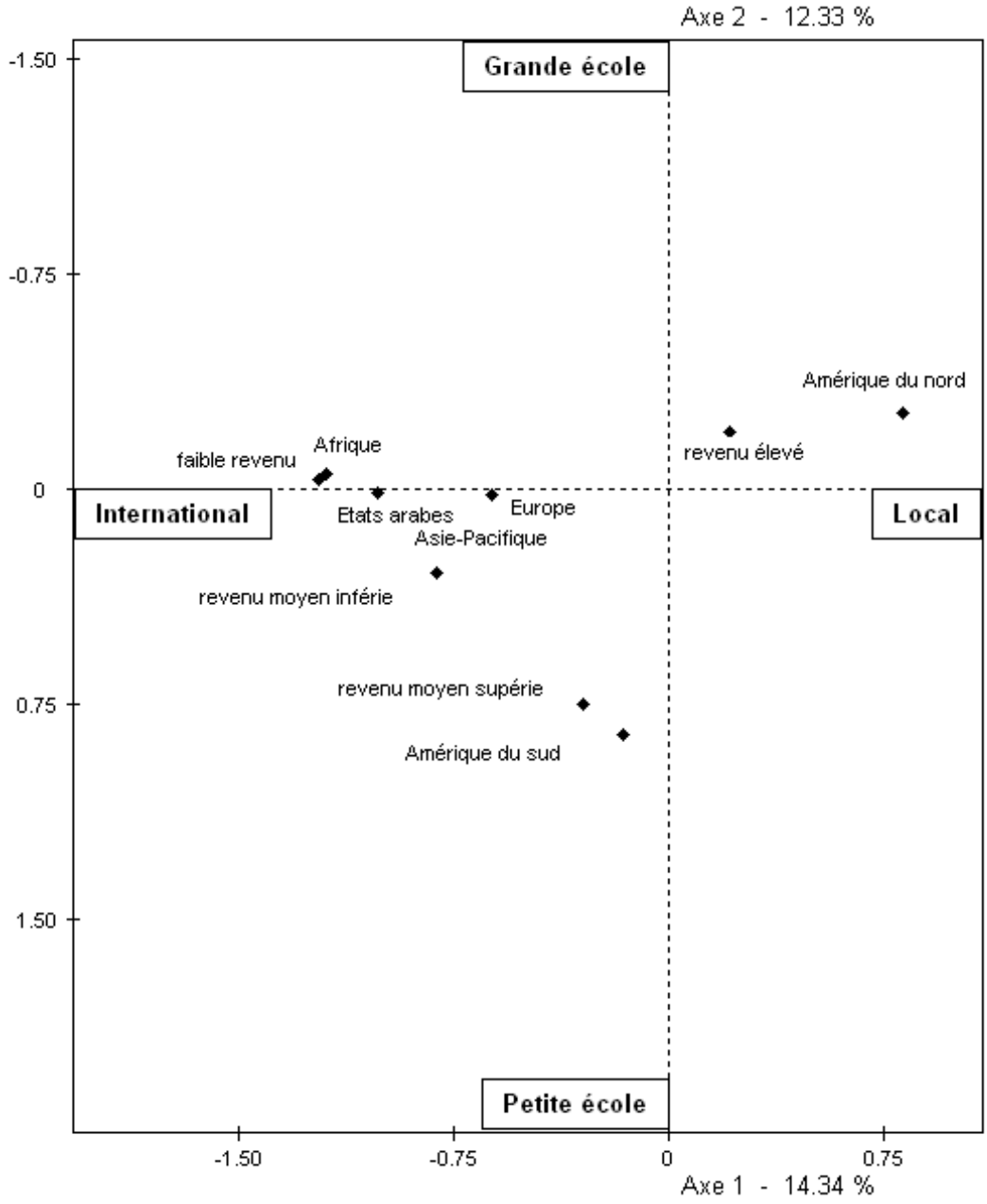
d'échec et 10-100 % d'échec). Si la classe des écoles anciennes ne sont pas des écoles d'excellence, elles s'opposent en cela à la classe des grandes écoles, plus opportunistes. À ce titre, les écoles comme l'Unis ou l'Écolint en sont exemplaires car, dans leurs discours, leurs promoteurs privilégient une identité internationale qui s'acquiert par l'« air qu'on respire » plus que par la sanction de l'examen, si international soit-il.

Graphique 3. Pays d'accueil

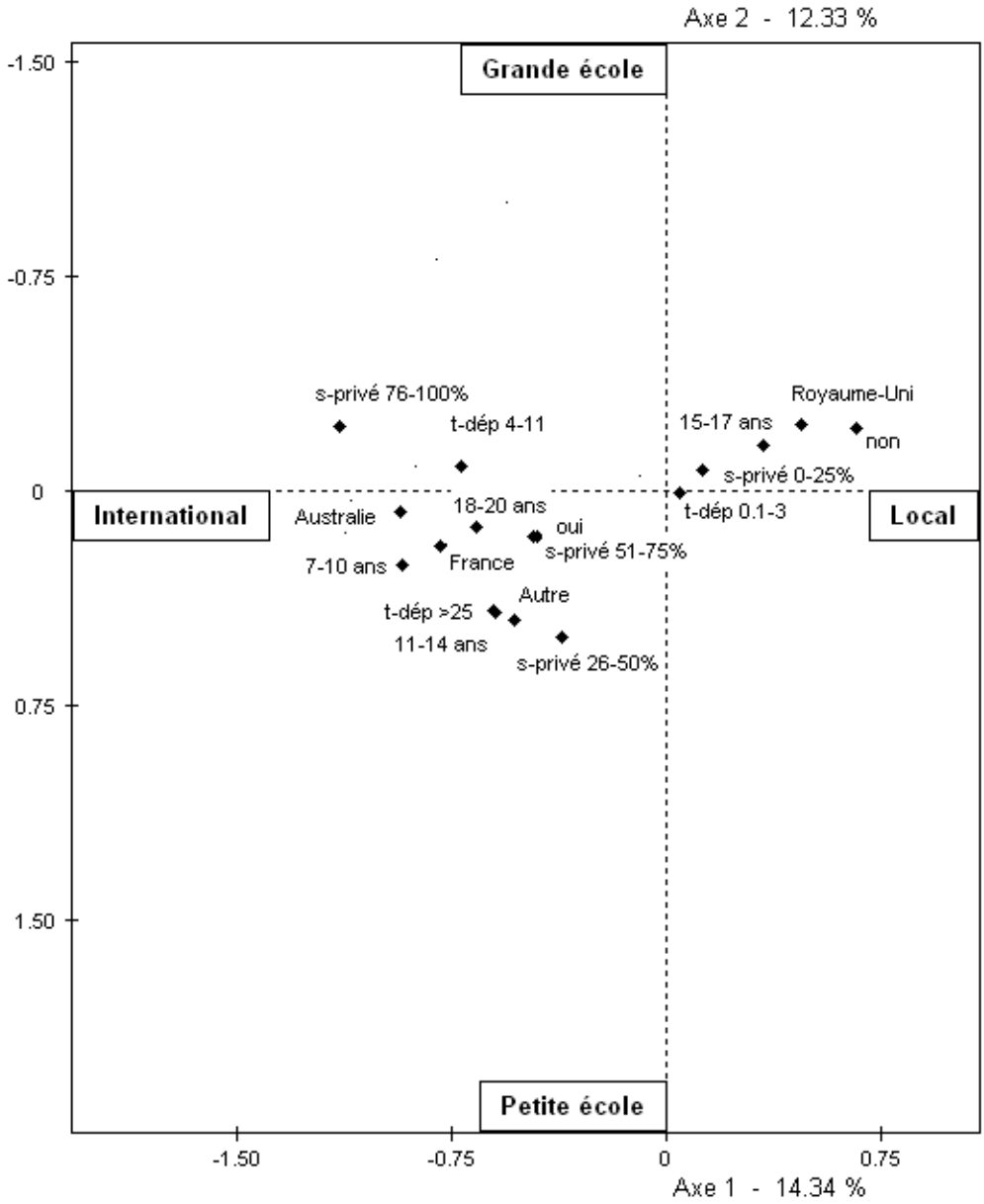


Par souci de lisibilité et de cohérence, les points représentent les pays dont la valeur-test est supérieure à 2, ce qui nous permet d'écarter les modalités trop déséquilibrées des variables supplémentaires, dont la projection n'a pas de signification statistique. Nous avons regroupé ces modalités dans la catégorie *Autre*, représentée à gauche juste au-dessous de l'axe 1.

Graphique 4. Caractéristiques géographiques et économiques des pays

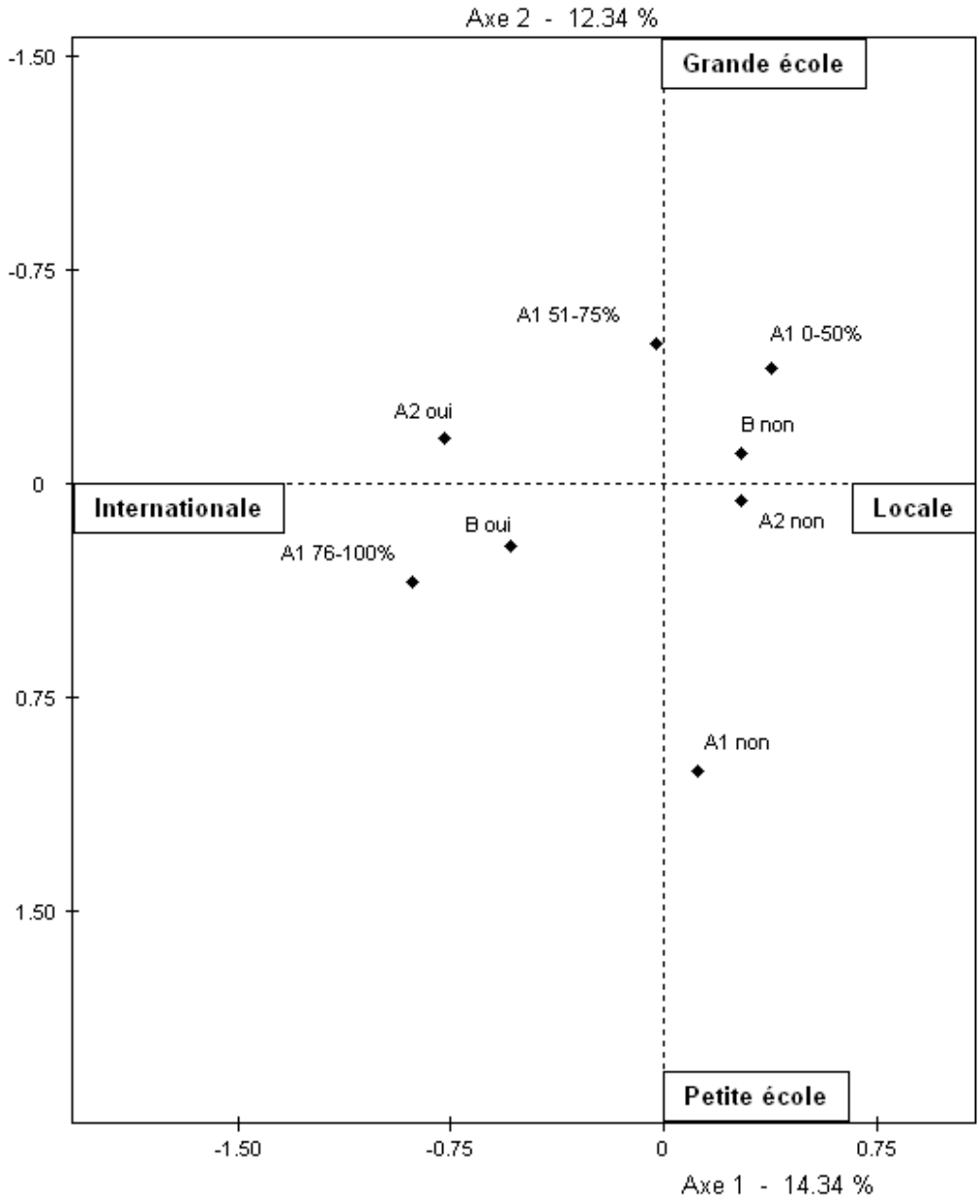


Graphique 5. Caractéristiques des systèmes d'enseignement nationaux

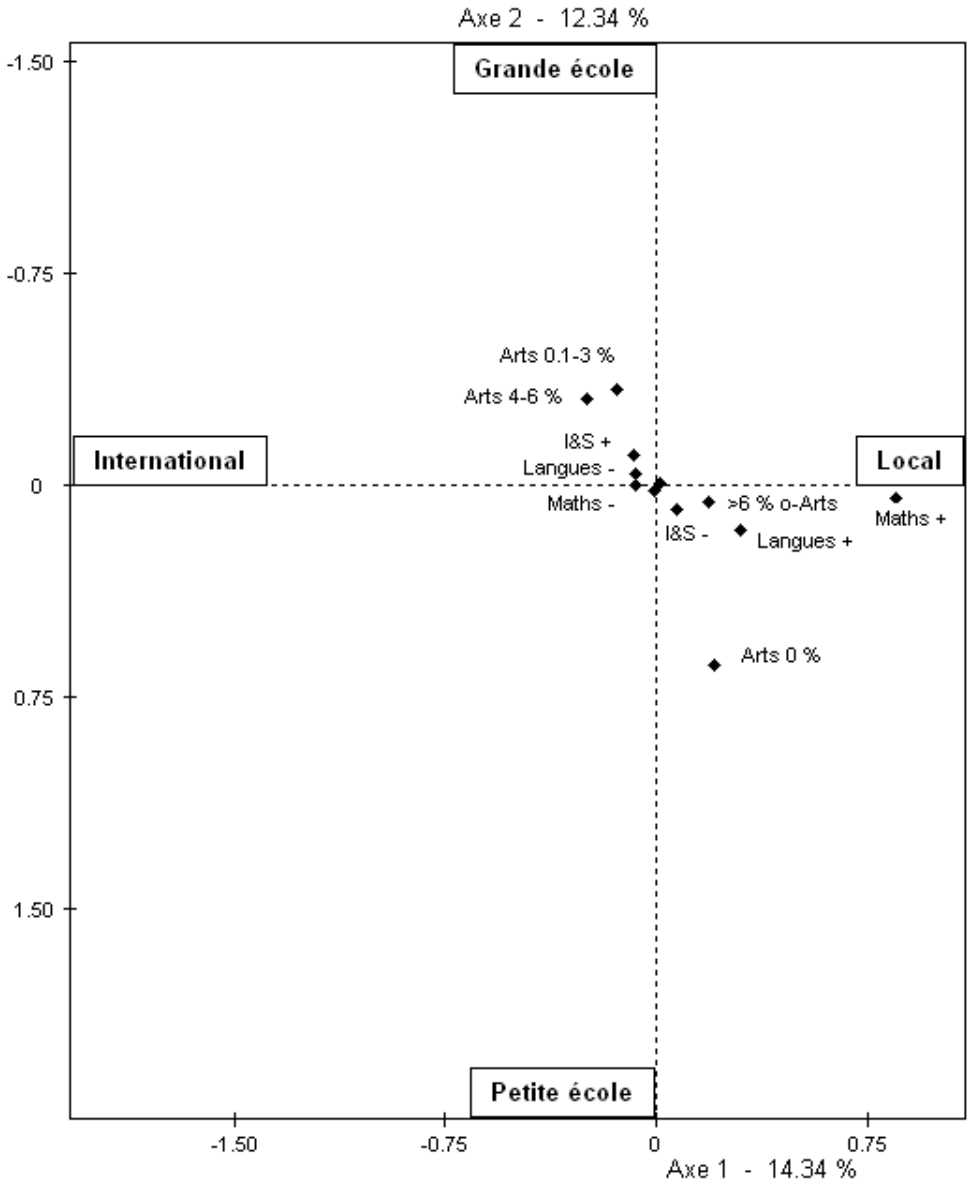


Nous avons enlevé les modalités *sans données* et *sans objet.* Il y avait également des pays qui n'étaient pas inclus comme tels dans les statistiques de l'Unesco : Guam, Ile de Man et Taïwan.

Graphique 6. Niveaux d'anglais

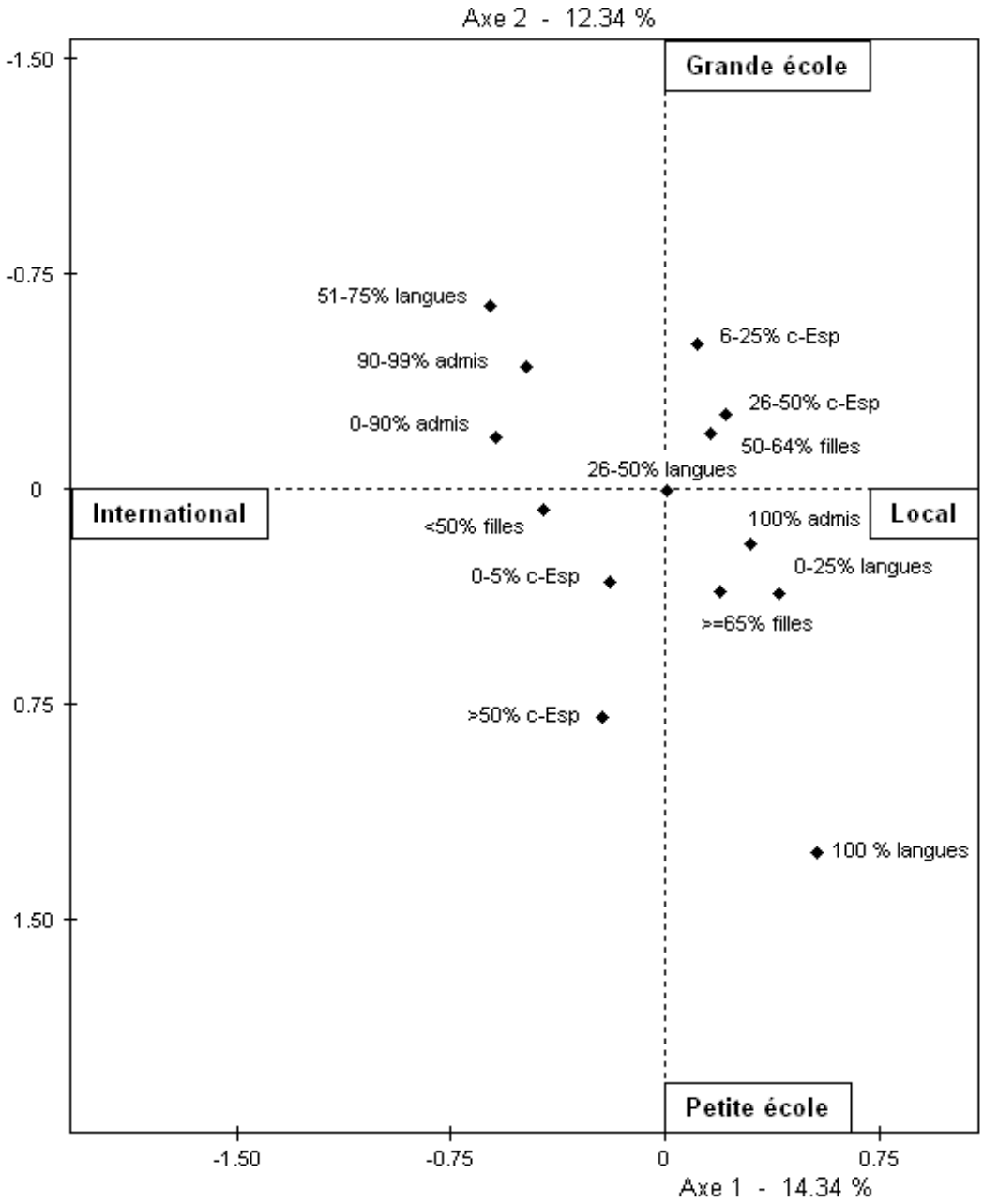


Graphique 7. Groupes de matières



La part des sciences n'est corrélée à aucun des axes. Nous avons effacé les étiquettes pour rendre le graphique plus lisible, mais les points sont bien représentés au centre de l'espace.

Graphique 8. Part de filles, de langues, d'espagnol et d'échec aux examens



* * *

Construit géométriquement au moyen de l'ACM, ce que nous désignons comme l'espace du baccalauréat international nous permet de dégager des logiques propres au commerce entre l'OBI et les écoles secondaires à vocation internationale, qui cherchent une reconnaissance internationale. Les écoles se situent les unes par rapport aux autres dans cet espace selon le volume et la structure de leur capital spécifique, le capital « candidats », qui consiste en le nombre de candidats au BI d'un côté, et en leur origine géographique et leurs choix linguistiques de l'autre.

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 l'échange des écoles avec l'OBI à de simples échanges marchands. Or dans l'économie du BI, l'échange se situe à plusieurs niveaux, celui des écoles, celui des candidats et celui des systèmes d'enseignement nationaux. Par l'adhésion et dans la présentation annuelle de candidats, les *IB Schools* échangent de l'argent pour obtenir les services d'examens et d'évaluation : une école à haute vocation internationale paie davantage parce qu'elle présente plus de candidats au diplôme qu'au certificat, dans de nombreuses matières, notamment optionnelles, et qu'elle ne sélectionne pas ou peu ses élèves. Quant au candidat, il échange son capital culturel incorporé contre un nombre total de points obtenu aux examens (dont la forme institutionnalisée est le titre scolaire) qu'il pourrait par la suite convertir soit en droit d'inscription dans l'enseignement supérieur dans un grand nombre de pays, soit en « crédits » pour gagner du temps et de l'argent, dans le cas de l'enseignement payant comme aux États-Unis. Enfin, l'analyse permet de constater une forte adhésion au BI aux États-Unis depuis les années 2000, cette reconnaissance d'un diplôme privé par les autorités locales états-uniennes témoigne de fait que le marché symbolique du BI acquiert un certain degré d'autonomie par rapport aux États et systèmes d'enseignement nationaux[1]. L'échange est ici

[1] D'autres États prennent le BI pour modèle. Voir à ce propos, l'étude sur le discours public en Australie sur le BI de Catherine Doherty. Une autre enquête, par questionnaire, met en évidence que le BI attire certains élèves locaux, australiens, qui se distinguent par leur style de vie et croyances (« transnational », « neoconservative », « neoliberal » et « cosmopolitan »), voir Catherine Doherty, « The Appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational Market: a Curriculum of Choice for Mobile Futures », *Discourse: Studies in the Cultural*

doublement symbolique, les autorités sponsorisent le BI et lui accordent ainsi une légitimité contre l'acquisition d'un capital culturel institutionnalisé par une autre institution qu'eux-mêmes.

Avec son nuage des individus en forme de triangle distinguant trois pôles, 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, la classe des grandes écoles : il y a en effet une forte concentration de ces écoles étatiques aux États-Unis, c'est-à-dire les « écoles nationales ». Proche comme celles-ci du pôle local, la classe des petites écoles s'en distingue par leur caractère très anglophile et diplômant. Parmi les écoles nanties en capital économique, on note une opposition globale entre grandes écoles et écoles anciennes, ces dernières s'incarnant dans l'Écolint et l'Unis. Éloignées sur l'axe symbolique, elles se distinguent également par leur période d'adhésion à l'OBI et leur taux de réussite. Aussi les grandes écoles états-uniennes présentent-elles un paradoxe, dominantes économiquement, elles sont pourtant dominées symboliquement (public local, peu anglophile). De leur côté, les écoles anciennes sont dominantes sur tous les plans, cumulant les deux dimensions économique et symbolique du capital « candidats ».

Ces deux classes d'écoles contribuent fortement au volume du capital 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[1] les investissements des écoles récentes dans le BI étaient utilitaristes, les écoles anciennes apparaissant comme « désintéressées » par comparaison. En effet, les grandes écoles étatiques présentent surtout des candidats au certificat alors que les écoles 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 écoles, fortement locales et pour la plupart situées autre part qu'aux États-Unis, elles favorisent l'apprentissage de l'anglais et les diplômes, cherchant ainsi à accumuler du capital « candidats » par la voie symbolique. Contrairement à ces dernières, tout se passe comme si les grandes écoles états-uniennes pouvaient se satisfaire de leur nationalité pour être

Politics of Education, 2009, n° 30, p. 73‑89 ; Catherine Doherty *et al.*, « Choosing Your Niche. The Social Ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia », *International Studies in Sociology of Education*, décembre 2012, n° 22, p. 291‑310.

[1] 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.

internationales, et n'avaient pas besoin de mettre en avant la maîtrise de l'anglais ni de présenter le diplôme.

Or il nous faut préciser ici que les écoles anciennes, 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, ce qu'elles ont les moyens économiques de faire, le capital spécifique candidats ayant une dimension économique. Au contraire, les grandes écoles, d'adhésion récente, souhaitent acquérir ce capital symbolique en adhérant au groupe des *IB Schools*. L'opposition structurale permettant d'ajouter une dimension temporelle à notre représentation synchronique de l'espace, nous pouvons constater l'arrivée de nouveaux entrants au profil inédit à partir des années 2000, ces grandes écoles états-uniennes. Si les écoles anciennes ont créé les catégories du capital symbolique reconnues dans l'espace du BI en fonction de leurs propres propriétés, elles doivent faire face à l'arrivée sur le marché de nouveaux agents en accentuant 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 ainsi que le font l'Unis et sa devise d'un « monde meilleur »; l'Écolint et l'affirmation toujours renouvelée de sa vocation internationale dans le domaine d'activité pédagogique. Dans l'économie symbolique du BI, les écoles anciennes dépensent beaucoup d'énergie à cette transfiguration, c'est ce qui rend pertinente l'étude des stratégies sociales de distinction.

La comparaison de toutes les *IB Schools* rendue possible par l'analyse géométrique des données[1] nous amène donc à étudier la façon dont les deux écoles les plus légitimes historiquement tentent par le discours de conserver leur place dominante. La hiérarchie entre les écoles, objectivée par l'ACM, explicite dans les discours des professeurs, incite en effet à se concentrer sur l'Unis et l'Écolint comme gardiennes d'un certain *ethos* international fortement intériorisé. Les fondateurs de ces écoles promouvaient cette propriété comme distinctive, aujourd'hui les directeurs la perçoivent comme naturelle : c'est la base du capital symbolique international.

[1] G. Sapiro, « Comparaison et échanges culturels. Le cas des traductions », art cit, p. 217.

Chapitre 5. Configurations locales : l'ethos international comme 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 ».

Nous savons depuis les chapitres 1 et 2 que ces écoles ont un recrutement international, mettant en avant une 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, notamment 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 majoritairement 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 international ? 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. 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 de l'espace du BI apparaît comme 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 hauts fonctionnaires internationaux. Dans les discours, la nationalité est moins importante que la mentalité internationale alors que, dans la pratique, le classement par nationalité est omniprésent, notamment parce que le BI impose des critères d'évaluation communs ethnocentrés qui font apparaître une hiérarchie des nationalités et par là même une hiérarchisation des élèves selon leur pays d'origine. Dans le rite d'institution qu'est la *Students' League of Nations* (SLN), les élèves apprennent le sens de l'internationalisme : il s'agit de transgresser son identité nationale en jouant à représenter celle d'un autre pays par la simulation de l'Assemblée

générale de l'ONU. Avec l'ACM, nous avons vu que l'espace est hétérogène et, à travers les entretiens, nous allons voir que les luttes de légitimité se jouent sur le plan de la définition de l'international, lié à la proximité avec organisations internationales, et sur le processus du recrutement. 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 du marché 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 souhaitons rendre compte de l'opposition entre écoles anciennes et récentes mise en évidence dans l'ACM. Nous nous demanderons 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 demanderons qui sont les enseignants et en quoi 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 esquisserons 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 très légitimes de cet espace.

5.1. Les différents modes d'entrée dans l'institution

À l'Écolint le terme « local » est un euphémisme largement 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 de distinction 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 un *ethos* international.

Professeur d'histoire à l'Unis, Daniel a enseigné en France et 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, ici j'ai des enfants qui sont plutôt mobiles qui ont beaucoup voyagé. J'ai une élève, c'est son dixième pays, elle 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 TUT2[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?*

[1] Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.
[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 : TUT1 (3e), TUT2 (2de), TUT3 (1e), TUT4 (Terminale). Le BI est préparé en TUT3 et TUT4 ; le reste du programme est spécifique à l'École.

> 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[1]. [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, notamment 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 ». En effet, 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 » :

> – 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 Suisse 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[2]. [Daniel, professeur d'histoire à l'Unis depuis 2010, CAPES d'histoire-géographie, Université de Nantes, Français, 36 ans.]

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

[1] Entretien avec Daniel, 14 octobre 2010.
[2] Entretien avec Daniel, 14 octobre 2010.

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 de France : pour eux, « c'est une petite planète ». Par le recours à l'échelle de grandeur, le propos de Daniel laisse entendre une différence 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 également les élèves viennent de différents pays, Marwane, plus expérimenté, met plutôt en avant les difficultés et enjeux d'enseigner à de telles classes (voir en Annexes sa trajectoire, p. XLVII). Professeur d'anglais depuis 33 ans, il explique que, face à une classe de nationalités diverses, il doit trouver une « plateforme commune » :

> – *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… 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 fait qu'on se retrouve. […] Moi j'avais jamais eu d'élèves japonais, d'élèves africains, j'avais eu des élèves *français*[1]. [Marwane, professeur d'anglais à l'Écolint depuis 1974, maîtrise d'anglais Paris X, 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 également ce que note Roger, professeur de français à l'Écolint lorsqu'il décrit avec enthousiasme ses élèves et ses collègues :

[1] Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.

> – *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 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[1]. [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, public et privé, 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 également un grand nombre de nationalités. Il faut noter ici que le propos de cet enseignant, depuis 14 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* (voir Chapitre 1). Ces traits distinctifs sont-ils propres à l'Écolint et à l'Unis, comme aux écoles anciennes du sous-champ des *IB Schools* ? Outre la célébration du caractère « international » des élèves, que peut-on dire de la composition sociale de « ce bazar de nationalités » ?

[1] Entretien avec Roger, 17 octobre 2007.

5.1.1. Un service public pour les *UN kids* ?

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* (voir l'Encadré 9 ci-dessous) et légitime 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.

Encadré 9. Catégories professionnelles de l'ONU et l'*Education Grant*

À l'ONU, les postes « professionnels » et les salaires annuels bruts correspondants sont les suivants[1] :
P 1 : *Project Support Officer*, 45 493 Frs. [27 894 €]
P 2 : *Project Officer*, 58 401 Frs. [35 805 €]
P 3 : *Project Support Manager*, 71 729 Frs. [49 984 €]
P 4 : *Project Manager*, *First Economic Affairs Officer*, 87 790 Frs. [53 829 €]
P 5 : *Senior Manager, Senior Economic Affairs Officer*, 106 907 Frs. [65 551 €]
D 1 : *Director*, 129 304 Frs. [79 275 €]
D 2 : *Director*, 141 524 Frs. [86 755 €]
AS-G : *Assistant S-G*, 172 546 Frs. [105 755 €]
US-G : *Under-Secretary General*, 189 929 Frs. [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 également un revenu trop bas pour payer la différence, ses choix vont donc dépendre du revenu de son conjoint et du nombre de ses enfants.

[1] 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 Frs. = 0,613006 € 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 roughy a thousand kids. And that's one of the fancy, *elite* schools. We don't view ourselves as *elite,* fancy[1]. [Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1975, B.A 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

[1] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.

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 : « there's *huge, fierce* competition between these schools, fierce, I mean really *fierce.* »

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 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 en effet 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[1]. Savoir qui a offert quel programme du BI en premier est visiblement un enjeu de lutte dans l'espace des *IB Schools*, notamment dans la 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[2]. Sur le plan symbolique, le lien avec l'ONU semble 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 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?*

[1] « 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. » Voir http://www.dwight.edu/home. 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.

[2] 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.

> – 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[1]. [Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1975, B.A en anglais University of Hawaï, Américain, 58 ans.]

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 selon les 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 : en effet, 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 dans une grande part plus états-uniens et moins qualifiés (« employed in security and all sorts of things »), 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 (« we give them up to 40 % of tuition but for many of them that's still not enough »). Ainsi, même si la politique de l'ONU est d'offrir le choix de l'établissement à ses employés, les plus riches sont substantiellement aidés à inscrire leurs enfants à l'Unis (« that entitles them to come to the School ») alors que la plus grande part du personnel de l'ONU (*general staff*) est trop pauvre 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 – qui arrivent et qui ne savent pas trop où scolariser leurs enfants. Et le choix est très réduit

[1] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.

> 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 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'Education nationale *est sensible* à cet argument[1]. [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 nationale français, et tout particulièrement 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.

Tableau 19. Le marché des écoles d'élite dans la région new-yorkaise

Nom **Fondateur** **Date de création**	**Offre**	**Prix annuel pour 2011-2012[2], K-12[3]**
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 €]

Source : Sites internet des écoles.

[1] Entretien avec Isabelle, 20 octobre 2010.
[2] 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.
[3] K-12 se réfère au classement du système américain (*Kindergarten to12th grade*) de la maternelle à ce qui correspond à la classe de première de lycée en France.

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. En effet, 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[1]. Les parents qui « n'ont pas de 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 *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, notamment 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[2]. Les critères de recrutement s'adaptent ainsi à la volonté de monopoliser la clientèle de l'ONU pour ne pas perdre en légitimité. En effet, que serait une « école des Nations unies » avec seulement un tiers d'« enfants de l'ONU » ?

Tableau 20. Répartition d'élèves selon l'affiliation des parents à l'ONU, 2000-2008

Année	2000 (n=1491)	2001 (n=1467)	2002 (n=1434)	2003 (n=1510)	2004 (n=1460)	2005 (n=1518)	2006 (n=1554)	2007 (n=1564)	2008 (n=1541)
UN	38 %	40 %	41 %	41 %	42 %	44 %	47 %	51 %	52 %
Non-UN	62 %	60 %	59 %	59 %	58 %	56 %	53 %	49 %	48 %

Source : *2000-2008 Affiliation Report,* Admissions Office, Unis, Octobre 2008. N = le nombre total d'élèves à l'Unis.

[1] 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, Press Corps, NGOs)*. Source : Entretien avec Lise, directrice des admissions à l'Unis, 22 septembre 2010.
[2] Entretien avec Lise, 22 septembre 2010.

Maintenir une part importante d'élèves dont les parents sont affiliés à l'ONU apparaît comme un enjeu fondamental pour l'Unis. En suivant Georges Felouzis, nous pouvons avancer qu'il s'agit pour cette école d'avoir des élèves aux caractéristiques internationales, telles que mises en avant par nos enquêtés lors des entretiens[1]. En effet, la particularité des marchés scolaires réside dans le fait que la production de la « qualité éducative » de chaque école résulte des caractéristiques agrégées des élèves.

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, dans le cadre de notre mémoire de master, l'origine sociale des élèves à l'Écolint à partir de la profession déclarée du père (voir en Annexe la restitution de ce travail, p. XXXII).

5.1.2. Une école de fonction pour les entreprises multinationales ?

Grâce à une étude quantitative sur les données du Service de recherche en éducation (SRED)[2], 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, 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 »[3]. 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

[1] Georges Felouzis et Joëlle Perroton, « Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 2007, vol. 4, n° 48, p. 717‑718.

[2] 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.

[3] Entre 1975 et 1980, les « Multinationals » augmentent de 9,7 points, alors que les « Internationals » baissent de 7,6 points. En annexe, nous présentons la construction de ces données ainsi qu'une réflexion sur les catégories de classement effectuées dans le cadre du mémoire. Voir en Annexes, p. XXXII.

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 %)[1]. 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.

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 mais surtout 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 au 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 classes supérieures. […] Alors, ce qui nous manque dans le dispositif d'éducation 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 – 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[2]. [Marwane, professeur d'anglais à l'Écolint depuis 1974, maîtrise d'anglais Paris X, Français, 61 ans.]

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

[1] Des informations recueillies par ailleurs permettent de formuler l'hypothèse que les fluctuations dans la composition sociale de l'École internationale dépendent des transformations structurales des Organisations internationales et des entreprises multinationales qui siègent à Genève.
[2] Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.

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, employeurs des parents d'élèves, payent en quelque sorte un « impôt » pour scolariser les enfants de leurs cadres supérieurs. 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 €[1]] 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 (notamment s'il a une profession libérale) ou à l'aristocratie, il doit pleinement assumer le coût de son choix en payant la totalité des droits d'inscription. Il faut noter que, s'il est question ici de la profession des pères, c'est que dans les « milieux internationaux », les mères sont quasiment toutes contraintes au seul travail domestique et ne cumulent que rarement travail domestique et travail salarié[2].

Il y a donc trois catégories de « clients » : 1) ceux qui payent directement les 100 % des droits d'inscription (la bourgeoisie locale et l'aristocratie), 2) ceux qui payent directement mais qui sont remboursés à hauteur de 75 % des droits d'inscription (les fonctionnaires internationaux) et 3) ceux pour qui l'École est gratuite (les expatriés). L'Écolint apparaît alors comme une « école de fonction ». La question reste de savoir pour qui.

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

[1] Selon le taux de change du 6 septembre 2011.
[2] L. Dugonjić, *L'Inconscient d'école de l'École internationale de Genève (2008-2007)*, *op. cit.*

> acceptait ça […]. C'était au fond une histoire pour le fisc. et l'AVS[1] 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 €[2]] 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[3]. [Annick, *country manager* dans les ressources humaines à Motorola 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 l'économie symbolique (échange de dons)[4]. 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[5].

[1] 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 pillier. 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.
[2] Selon le taux de change du 6 décembre 2010.
[3] Entretien avec Annick, 6 décembre 2010.
[4] Voir Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques,* Paris, Seuil, 1994, p. 183.
[5] Paul DiMaggio, *Nonprofit Enterprise in the Arts: Studies in Mission and Constraint*, New York, Oxford University Press, 1987, p. 87‑88.

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[1]. [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 inconfortable, « d'un côté juste et sévère, de l'autre, pas trop ». La position sociale des parents, liées 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 vue 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 ses origines (voir

[1] Entretien avec Vladimir, 11 octobre 2007.

chapitres 1 et 2), 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 des fractions à la fois privée et publique des classes dominantes de différents pays. Leurs « clients », un public exigeant et de plusieurs 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 (voir en Annexes sa trajectoire, p. XLVII), 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[1]. [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 l'expérience dans une autre école à vocation internationale. S'il est possible que chaque école ait ses propres critères pour recruter les enseignants, liés notamment 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, notamment 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.

[1] Entretien avec Calvin, 25 septembre 2007.

5.2. Les IB Teachers*, « a different kind of teacher »*

Bill vient d'être nommé au poste de directeur exécutif de l'Unis au moment de nos entretiens, mais cela fait 30 ans qu'il travaille à l'École comme enseignant d'anglais et 26 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 recommendation. Les enseignants soumettent leur dossier en ligne et ils sont ensuite convoqués pour des entretiens[1]. 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 tout particulièrement 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[2] ».

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 Madleine – you probably knew Steven Wilson in Geneva [à l'Écolint] – I hired his daughter, she was a little bit older than you, so you might not have known her […]. Madleine taught French here and I hired her straight out of Oxford – she went to Oxford right after Geneva [l'Écolint] and did very well and she was a

[1] Ce sont les trois organisations qui se chargent des entretiens lors des *hiring fairs.*
[2] Entretien avec Isabelle, 20 octobre 2010.

> 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 [l'Écolint] 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[1]. [Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1975, B.A en anglais University of Hawaï, États-Unien, 58 ans.]

Ainsi, selon Bill, pour devenir enseignant à l'Unis, il ne faut pas forcément avoir fait ses études « à Harvard ou à la Sorbonne[2] », mais il faut avoir une « bonne » formation universitaire et 3 à 6 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[3]. » 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 rapidement celle qui sortait du bureau de Bill.

L'affiliation de l'Unis à l'ONU n'est pas purement symbolique. Elle a aussi des effets matériels sur le recrutement des enseignants : les Nations unies facilitent l'entrée de ces professeurs aux États-Unis. En effet, 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.

[1] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
[2] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
[3] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.

> 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[1] –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[2]. [Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1975, BA en anglais University of Hawaï, États-Unien, 58 ans].

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*[3] ». 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 tout de même 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 % d'enseignants. À considérer les nationalités actuelles, 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[4] » du « circuit » de recrutement 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

[1] Bill se réfère ici aux professeurs qui ont tous enseigné à l'Unis pendant environ 45 ans.
[2] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
[3] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
[4] Entretien avec Bill, 19 octobre 2010.

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, en effet, 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 dans l'éducation internationale : « In our case, I seek the *most* experienced *international* teachers that I can find[1]. » 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 anti-modèles, 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 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[2]. [Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1975, BA en anglais University of Hawaï, États-Unien, 58 ans].

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[3]. [Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1975, BA en anglais University of Hawaï, États-Unien, 58 ans].

[1] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
[2] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.
[3] Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.

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 vues. 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 » se vérifie 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, des pays plutôt périphériques vers les pays plutôt centraux. Etant 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, au contraire de l'Unis, la question de la nationalité des enseignants est rarement 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 au recrutement 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[1]. Un autre obstacle est l'impératif pour l'enseignant d'être « anglophone », comme nous le verrons.

À l'instar du fonctionnement de l'Unis cependant, le recrutement des enseignants à l'Écolint dépend fortement 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

[1] Entretien avec Tamara, 3 octobre 2007.

un contexte qu'il décrit comme essentiellement franco-britannique, Marwane affirme quant à lui sa foi dans la diversification des cultures et sa volonté d'« internationaliser le *staff* » :

> *– 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 ru– euh 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*[1]. [Marwane, professeur d'anglais à l'Écolint depuis 1974, maîtrise d'anglais Paris X, Français, 61 ans.]

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[2]. 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 bi-nationalité et l'expérience de différentes cultures nationales (« un parcours personnel, très, très multiculturel ») comme des ressources spécifiques, ce que nous pourrions rapprocher d'un capital culturel international. 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, « 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 ». 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

[1] Entretien avec Marwane, 3 octobre 2007.
[2] Entretien avec Marwane, 3 octobre 2007.

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 très anglo-saxon pour des raisons tant économiques (« home leave ») que symboliques (maîtrise de l'anglais) : déjà très nombreux à l'Écolint, les Britanniques sont proches de Genève et parlent anglais. Dans un des entretiens, il revient sur la politique de Marwane 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,* 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. Prashant 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, professeur d'histoire à l'Écolint depuis 1970, BA en histoire et « Certificate of education » de University of Sussex, Britannique, 63 ans]

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 constituent chacune moins de 1 %[1]. 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

[1] Afrique du Sud, Algérie, Allemagne, Argentine, Belgique, Bénin, Brésil, Cameroun, Chine, Colombie, Danemark, Emirats Arabes Unis, Espagne, Finlande, Guatemala, Honduras, Hongrie, Ile Maurice, Inde, Indonésie, Italie, Maroc, Pays-Bas, Pérou, Pologne, Suède, Trinité et Tobago.

Bachelor dans la matière enseignée et qui a obtenu son *Certificate in education*[1]. C'est le profil de Calvin. En 2007-2008, 62 % des 419 enseignants à l'École ont fait leurs études supérieures au Royaume-Uni[2].

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. 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. En effet, l'opposition entre l'école internationale et les « écoles nationales », encore et toujours érigées en anti-modèle, 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 expérience 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[3]. Cette prime 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 nationales.

5.2.1. 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.

[1] Entretien avec Vladimir, 11 octobre 2007.
[2] Source : liste des enseignants de l'Écolint en 2007-2008 faite par l'assistante de la directrice des ressources humaines ne comportant pas d'information sur leur nationalité.
[3] Voir Chapitre 1 pour ces oppositions.

Encadré 10. Révolution du BI

– 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 du BI, le BI 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], moi je suis examinateur 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, tu avais 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, peut-être 1984. 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 questions 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, même si je suis […] 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[1]. [Marwane, professeur d'anglais à l'Écolint depuis 1974, maîtrise d'anglais Paris X, Français, 61 ans.]

[1] Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.

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 très clairement Apama, 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.

Avant le BI, c'était le professeur qui jugeait. C'est ce que nous 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 également 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 ». Le BI 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. En effet, 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[1]. » 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 10 (p. 255), 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[2] ». 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 et, comme nous l'avons vu avec Vladimir, auprès des parents (« grands ») qui peuvent se révéler exigeants.

C'est également 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 37 ans, Calvin a si parfaitement 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[3]. [Calvin, professeur d'histoire et de TOK à l'Écolint depuis 1970, B.A en histoire et « Certificate of education » de University of Sussex, Britannique, 63 ans.]

[1] Entretien avec Courtney, 13 octobre 2010.
[2] « En tant que pouvoir arbitraire d'imposition qui, du seul fait qu'il est méconnu comme tel, se trouve objectivement reconnu comme autorité légitime, l'AuP [l'autorité pédagogique], pouvoir de violence symbolique qui se manifeste sous la forme d'un droit d'imposition légitime, renforce le pouvoir arbitraire qui la fonde et qu'elle dissimule », voir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*, 1970, p. 28.
[3] Entretien avec Calvin, 20 septembre 2007.

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 en effet 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 des critères qui 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[1]. [Marwane, professeur d'anglais à l'Écolint depuis 1974, maîtrise d'anglais Paris X, Français, 61 ans.]

Marwane décrit particulièrement bien le problème que posent les critères d'évaluation dans une école internationale. 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 les élèves. Marwane est aussi particulièrement 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 difficile, 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 un 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

[1] Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.

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 fortement ethnocentrées selon lui.

Pour confronter ces propos et vérifier notre hypothèse d'un système de hiérarchie culturelle 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. Il est intéressant de constater 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[1]. [Marwane, professeur d'anglais à l'Écolint depuis 1974, maîtrise d'anglais Paris X, Français, 61 ans.]

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.

[1] Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.

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[1] ». Parmi « les gens de l'Occident », il y a de très bons mais aussi de très 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 initient 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-américain », « africain » ou « asiatique ». 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 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[2] ». 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

[1] Entretien avec Vladimir, 11 octobre 2007.
[2] P. Bourdieu, « Le marché linguistique », art cit., p. 128.

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.

Les enseignants utilisent des catégories géo-culturelles pour classer les élèves et expliquent les différences uniquement par la culture. Ajoutée au programme du BI, vu par certains enseignants comme ethnocentré, 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 ?

5.2.2. Des points de vus 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*[1], l'une des meilleures écoles publiques de New York. Lorsqu'elle lui 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 à 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 min, 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 something, act out something. I have a lot of freedom in that regard here[2]. [Christine, professeur d'anglais à l'Unis depuis 2006, M.A d'anglais, Columbia University, États-Unienne, 35 ans.]

[1] *Bronx Science* est classée deuxième par divers sites Internet qui s'occupent de *High School Ranking* et auxquels Christine se réfère dans l'entretien.
[2] Entretien avec Christine, 22 octobre 2010.

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 », notamment 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 29 ans mais sans expérience de l'école publique, Robin se réfère à l'*IGCSE*[1] 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[2] 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[3]. [Robin, professeur d'anglais et de TOK et directeur de l'école secondaire à l'Unis depuis 2010, M.A 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 interviewé à l'Unis, Daniel et Jenny (Voir en Annexes leurs trajectoires, p. XLVII) 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 bac français et Jenny a surtout enseigné 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 également la

[1] 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.
[2] Rappelons que le BI distingue le niveau de « langue A1 » (compétences de langue maternelle) du niveau de « langue A2 » (compétences proches de la langue maternelle) et du niveau de « langue B » (langue étrangère). L'enseignement de la littérature est réservé aux élèves de langue A1 et A2 et seul le programme de langue A1 inclut des œuvres de « littérature mondiale ».
[3] Entretien avec Robin, 14 octobre 2010.

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 une 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 euh 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, euh, 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 ben, du coup, si c'est plus international, on va voir un peu tout, quoi. » Et en fait, ben on voit beaucoup plus les États-Unis *[rires]*, oui c'est sûr, mais le reste du monde… un peu moyennement quoi[1]. [Daniel, professeur d'histoire à l'Unis depuis 2010, CAPES d'histoire-géographie, Université de Nantes, Français, 36 ans.]

La *World History* à l'Unis est surtout l'histoire politique du XX^e^ siècle, enseignée surtout à travers les guerres et centrée sur l'Europe et les États-Unis, selon lui, 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

[1] Entretien avec Daniel, 14 octobre 2010.

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 6 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 utilise les mêmes oppositions que celles mises en évidence par le schéma du chapitre 1 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 et est finalement 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 l'Unis en tant qu'« école des Nations unies » qui se présente comme internationale par excellence. Comme sa référence est un collège du monde uni, Pearson College, elle critique le recrutement élitiste de l'Unis. En effet, 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[1] and the focus is on getting kids into good Universities and I was expecting more like a UWC[2] 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[3]. [Jenny, professeur d'histoire, de géographie et de TOK à l'Unis depuis 2010, M.A en sciences de l'éducation, School for International Training du Vermont, Canadienne, 35 ans.]

Jenny réduit l'Unis à une vulgaire 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 à une stratégie de consécration sociale. Au contraire, elle privilégie

[1] Avec *prep. school* Jenny se réfère aux écoles privés telles que *Philips Exeter Academy*, où George Bush a été élève.
[2] C'est-à-dire une école du réseau des Collèges du monde uni.
[3] Entretien avec Jenny, 21 octobre 2010.

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, notamment 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 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 distingue que par son nom.

5.3. Un rite d'institution, la Students' League of Nations

Cas particulier des stratégies sociales de distinction visant à conserver la légitimité d'une école ancienne comme l'Écolint, la *Students' League of Nations* (SLN) – simulation de l'Assemblée générale des Nations unies – présente plusieurs caractéristiques : la proximité avec les organisations internationales (puisqu'elle prend place dans une salle des Nations unies à Genève), la formation d'une élite à vocation internationale (apprentissage de protocoles institutionnels, injonction à devenir les « gardiens de la civilisation »), et surtout une réaffirmation par le rituel de l'importance accordée à la nationalité des élèves qui, plus que d'être citoyens de leur pays et du monde, doivent en incarner les valeurs et les positions.

En effet, rituellement rappelées lors de toute « présentation de soi[1] », les « nationalités représentées » par les élèves sont l'objet récurrent de discussions internes et se révèlent ordinairement dans les classements qui caractérisent l'espace scolaire de l'Écolint. Systématiquement enregistrées dans des tableaux statistiques en fin de rapports annuels pour attester de son caractère international, les nationalités sont même marquées sous les photos d'élèves promus dans les *yearbooks*. Par exemple, dans la cérémonie de remise des diplômes – rituel scolaire le plus proche de la SLN par sa taille (≅ 300 personnes) et par son ambiance solennelle, bien que moins explicitement réglementée – chaque nationalité est « représentée » par l'élève dans sa vérité singulière. Pour l'occasion, le « Théâtre Grec » est décoré de drapeaux et un grand nombre d'élèves, notamment ceux originaires de pays non « occidentaux », revêtent un habit ou un détail représentatif de leur nationalité qui devient dans ce cadre comme un costume national.

Dans la SLN, cadre *extra-ordinaire*, les règles sont inversées : « Un délégué ne peut pas représenter son propre pays ». Le rite autorise la transgression d'une division fondamentale de l'ordre social international (la division en États-nations) qui est autrement interdite dans l'espace scolaire, comme ailleurs, et qu'il s'agit de sauvegarder.

Or dans l'Assemblée générale des Nations unies réelle qui fait ici objet de « simulation » et, de manière générale, dans l'espace social des institutions internationales (du secteur public) et multinationales (du secteur privé), un délégué représente son propre gouvernement ou son autorité administrative. Une telle disposition, inédite par rapport à la simulation dont la SLN se dit l'héritière – la *Students' United Nations* (SUN) –, est particulièrement significative ici sous cette forme si explicite (voir l'Encadré 13, p. 279). Pourquoi donc interdire, de manière cérémoniale et extra-ordinaire, aux « délégués » la possibilité de représenter « leur propre » État-nation ?

[1] Erving Goffman, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

Encadré 11. Histoire de la SUN

Créée en 1953, la SUN est une association (au sens du Code civil suisse), animée dans un premier temps par un seul homme (l'enseignant d'histoire Robert Leach, jusqu'à sa mise à la retraite en 1981) dont l'« Assemblée générale » se tenait dans l'amphithéâtre du Centre européen de recherches nucléaires (CERN) ou, selon la disponibilité, dans une salle du Palais des Nations. En 1970, à l'occasion du 25e anniversaire de l'ONU, les élèves des écoles secondaires de Genève sont exceptionnellement invités à y participer. L'année suivante, Leach essaie de refaire la simulation avec les écoles genevoises, privées et publiques, mais est déçu par le manque de participants (la SUN s'était tenue en anglais sans traduction française)[1]. En 1974, l'allemand est accepté comme troisième langue officielle aux côtés de l'anglais et du français (« Grâce à la traduction tout le monde peut suivre les débats[2] ») et permet d'élargir le cercle des participants à l'ensemble des écoles publiques suisses. La Commission nationale suisse pour l'Unesco[3] rejoint la SUN également, tout comme progressivement les autres écoles, collèges publics genevois et suisses[4] et le Collège du Léman[5]. La SUN existe encore aujourd'hui, seulement elle n'a pas lieu *dans* le Palais des Nations mais dans la périphérie du quartier international de Genève, au Centre International de Conférences.

Moment *extraordinaire* du calendrier scolaire où les « nationalités représentées » par les élèves sont mélangées et redistribuées comme dans un jeu de cartes, la SLN est un « rite d'institution[6] » accomplissant une inculcation *intentionnelle* et *explicite*, contrairement à la structuration de l'espace physique du campus (« inculcation sans intention et sans sujet[7] »). Certains « principes pour l'éducation internationale[8] » sont *transgressés* à l'occasion de la SLN : « 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 ». En revanche, ce qui est valorisé chez l'élève de manière cérémonielle, c'est la « capacité » (voir Encadré 13) à représenter une nation *autre que la sienne* et à tenir un discours *contraire à sa conviction*.

Grâce aux généralisations de Pierre Bourdieu dans l'article *Les Rites comme actes d'institution,* se fondant sur ses analyses du fonctionnement des « Écoles d'élite » françaises

[1] Archives de l'Écolint, Leach Papers [non classées]. List of possible contact people for SUN/Forum des jeunes (1971), Dossier Simex 1970-1975.
[2] Voir http://www.studentsun.org/?page_id=4
[3] Organe de consultation des autorités fédérales suisses pour l'ensemble des relations de la Suisse avec l'Unesco, créé en 1949. Source : http://www.unesco.org/nac/geoportal.php?country=CH&language=F, (consulté le 13 février 2008).
[4] École secondaire obligatoire (homologue du lycée français), préparant à l'examen « Maturité fédérale » (équivalent du Baccalauréat).
[5] Voir la liste des écoles en Annexes, p. I.
[6] Pierre Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1982, no 43, p. 58.
[7] Pierre Bourdieu, « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2000, no 135, p. 1.
[8] Voir http://www.Écolint.ch/Écolint/ch/ench/file.cfm/document/Principles_intern_edu_E.pdf?contentID=75

menées en collaboration avec Monique de Saint Martin, nous avons étudié une session de la *Students' League of Nations*, terrain d'observation particulièrement adéquat pour réfléchir à la fonction sociale du classement par nationalité à l'Écolint. Les acquis du travail collectif de ces sociologues invitent à inclure dans l'objet les opérations sociales de nomination et les rites d'institution à travers lesquels elles s'accomplissent[1]. Comme les écoles d'élites françaises tendent à produire une élite dite « nationale », l'École internationale tend à produire une élite dite « internationale » ; mais alors que l'élite nationale est coupée de ses attaches « locales » ou « régionales », l'élite internationale est au contraire amenée à *incarner* les État-nations qu'elle « représente » et c'est ce qui explique l'accord qui existe entre les hiérarchies objectives des États-nations et les structures institutionnelles de l'espace scolaire, jusqu'aux effets les plus directement observables où, selon le « contexte » de l'interaction, la « nationalité représentée » peut être stigmate ou emblème.

Afin de faire émerger « les limites constitutives de l'ordre social et de l'ordre mental qu'il s'agit de sauvegarder à tout prix » à l'Écolint, nous tenterons de comprendre le fonctionnement de cette l'institution scolaire en confrontant des données recueillies lors d'une enquête ethnographique (analyse documentaire, observation et entretiens) réalisée en 2007-2008. Après avoir reconstitué l'histoire structurale de la SLN, nous confronterons entretiens et pratiques observées pour ensuite montrer comment la généralisation de Bourdieu a été opérante pour notre recherche à la manière d'une formule mathématique.

5.3.1. Petite histoire structurale du rite

Il s'agit d'une « simulation réaliste[2] » de l'Assemblée générale des Nations unies pendant deux jours consécutifs dans une salle d'assemblée du Palais des Nations à Genève. Historiquement, les administrateurs de la SLN se disent les héritiers de la SUN, fiers de s'inscrire dans la continuité du premier essai de simulation de l'Assemblée générale de l'ONU – comme l'explicite le règlement (voir Annexes, p. LVI) : « It [la SLN] is the direct

[1] Voir Monique de Saint Martin et Pierre Bourdieu, « Agrégation et ségrégation [Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1987, n° 69, p. 2‑50 ; Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 3, p. 68‑93 ; P. Bourdieu, « Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles », art cit.

[2] Voir http://www.Écolint.ch/Écolint/ch/FR-Ch/index.cfm?page=/Écolint/home/school_life/sln, (consulté le 13 février 2009). Dans ses statuts, l'objectif de la SLN est le suivant : « Motivée par la recherche de la paix et du progrès social, économique et moral dans le monde, la SLN a pour objectif de contribuer à l'éducation des jeunes en leur offrant l'opportunité de simuler les opérations de l'Organisation des Nations unies. » SLN *Booklet,* p. 15 (traduction française des statuts reproduits en Annexes, p. LVI.

successor of the Students' United Nations, the first of its kind in the world… » –, pour mieux s'en distinguer ensuite en revendiquant la création d'un nouveau modèle plus performant, plus légitime. Notre interlocuteur invoque la mauvaise gestion de la SUN pour expliquer le départ de l'Écolint mais, au vu de ce qu'est devenue la SLN et de ce qu'est encore la SUN, nous pouvons gager que l'Écolint s'est retirée pour créer une simulation onusienne plus élitiste :

> – Ce qu'il faut voir c'est qu'au départ, il y avait la SUN qui a été créée donc, en 1953 comme on le répète à chaque fois *[rires]* et…
> – *C'est important l'histoire… [rires]*[1]
> – C'est très important… Et puis la SUN a commencé à se détériorer, à être moins bien… gérée. Et en 1991, 1992… 1991[2], le directeur général de la Fondation a décidé qu'il ne voulait plus qu'on participe à la SUN ; donc, pendant un an, on n'a rien fait et puis, au bout d'un an, il a créé un *working party* pour recréer quelque chose, et dans ce *working party* de quatre personnes, et, les quatre, on a écrit les *règles* de l'actuelle SLN. Et les quatre on est là depuis le premier jour. Donc, pour ça c'est la 13e SLN et c'est la 13e que je fais[3]. [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.]

Les détériorations que notre interviewé évoque semblent désigner l'élargissement de la SUN aux collèges publics genevois et suisses notamment, et le trilinguisme (anglais-français-allemand), l'Écolint n'y apparaissant dès lors plus dans toute sa dimension internationale mais au titre d'école genevoise parmi d'autres (voir Encadré 11, p. 267). Ainsi l'Écolint fait « bande à part » dans les années 1990 et exclut de ce fait toutes les autres écoles participantes du privilège d'accès au Palais des Nations[4]. Pour se distinguer fortement de son ancêtre en réaffirmant son statut particulier et sa proximité intrinsèque avec l'ONU, la *working party* de la SLN crée alors une nouvelle simulation de l'Assemblée, plus élitiste et plus légitime que la SUN.

La liste des écoles invitées à la 13e session de la SLN par l'Écolint montre par contraste la volonté d'intégrer une dimension plus internationale s'appuyant sur le réseau des *IB Schools*. Moins locales que pour la SUN, ces écoles, dont la vocation internationale est souvent présente dans le nom même, sont toutes situées dans des pays riches (sauf la Bosnie-

[1] Nous rions ensemble parce que Jean-Marc a été l'un de nos enseignants d'histoire lorsque nous étions élève à l'École internationale.
[2] Jean-Marc ne se rappelle pas bien de la date. La première SLN a eu lieu en 1993.
[3] Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.
[4] Par contraste avec les administrateurs de la SLN qui remercient l'Office des Nations unies à Genève pour avoir mis une salle du prestigieux Palais des Nations à leur disposition, les organisateurs de la SUN remercient la Fondation des immeubles pour les organisations internationales (FIPOI), fondation de droit privée créée en 1964.

Herzégovine) et pour la plupart anglophones : Appelby College, Oakville, Ontorio, Canada ; Arnhem International School, Arnhem, Pays-Bas ; City Technology College, Birmingham, Angleterre ; Felsted School, Essex, Angleterre ; Framlingham College, Suffolk, Angleterre ; Inter-Community School, Zurich, Suisse ; Lycée International, Saint-Germain-en-Laye, France ; New English School, Koweït ; Newport Free Grammar School, Saffron Walden, Angleterre ; The Sultan's School, Oman ; United World College of the Atlantic, Pays de Galles ; United World College Mostar, Bosnie-Herzégovine ; United World College Red Cross Nordic, Norvège.

C'est en 1993 que la SLN apparaît comme « action d'inculcation expresse et explicite[1] ». Ceux qui exercent les actes scolaires de consécration se définissent par des « responsabilités » alors que ceux qui les subissent sont définis par la contrainte.

Les élèves des diverses écoles invitées sont regroupés par binôme et forment des « délégations » représentant chacune un pays membre des Nations unies (élèves de classes 12 et 13). Quatre d'entre eux présentent une « résolution », les autres sont chargés de réagir et de la discuter. Toutes les instances officielles sont singées : des invités de marque (occupant des fonctions de direction à l'ONU et dans des ONG, anciens élèves de l'Écolint travaillant dans de grandes organisations internationales)[2] et des professeurs incarnent les fonctions de président de séance (*Chairman*), de secrétaire général et de secrétaire de l'Assemblée ainsi que le *Steering Committee*[3] ; les élèves plus jeunes assurent le *messenger service*[4] (élèves de classes 10 et 11).

Alignés sur l'estrade dans la salle en face de tous, les enseignants membres du *Steering Committee* siègent en alternance aux trois postes de gouvernance de l'Assemblée et sont rejoints par les *Guest Speakers* sur l'estrade lors des discours liminaires, d'ouverture et de clôture. Leurs pratiques quasi juridiques d'administration consistent à prendre des

[1] « Et ce n'est pas par hasard que la question des rapports entre l'habitus et la "règle" se trouve portée au jour dès qu'apparaît historiquement une action d'inculcation expresse et explicite, contrainte, pour s'accomplir, de produire des normes explicites, telles que celles de la grammaire ou de la rhétorique, qui à l'encontre de ce que suggèrent la réhabilitation chomskyenne des grammairiens et l'usage, théoriquement ambigu, du concept de grammaire génératrice, sont aussi éloignées des schèmes immanents à la pratique que les modèles construits pour rendre raison des pratiques […] », voir P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique [1972]*, *op. cit.*, p. 300.

[2] Les autres invités étaient M. Dennis McNamara, directeur de l'United Nations Inter-Agency Internal Displacement Division (IAIDD), et le professeur Rajagopalan Sampatkumar, sectrétaire général de l'International Society for Human Values.

[3] Le *Steering Committee* se compose de six membres du personnel enseignant de l'École internationale de Genève (trois de « LGB » ; deux de « La Chat », et un du nouveau « Campus des Nations »).

[4] Le *Messenger Service* n'est pas mentionné dans les *Rules and Regulations* de la SLN. Nous avons noté l'expression lors d'une intervention du *Chairman* annonçant une pause de 15 min (qui n'était pas prévue sur le programme du 18 décembre) en disant : « Let's give the messenger service à break » d'un ton un peu désolé.

décisions concernant les règles, à sélectionner les États-nations représentés à l' « Assemblée générale », les thèmes pour la rédaction des « résolutions » et le *Chairman* des sessions de l'« Assemblée » ainsi qu'à accorder le droit à la parole aux « délégations ». En faisant circuler des messages écrits entre les « délégations » après avoir « vérifié » leur pertinence par rapport au « débat », les messagers rendent possible un dialogue silencieux et continu entre les « délégués ».

Collage de photos d'élèves à la SUN de 1959 (page extraite du Yearbook 1959)

Photos de la salle XVII au Palais des Nations

Vue sur la salle vide et sur l'estrade le depuis l'entrée

Deuxième porte d'entrée vitrée

Un « délégué » lève l'écriteau pour demander le droit à la parole.

Vue surplombante lors d'une pause.

Encadré 12. Observation de la Student's League of Nations

Nous sommes arrivée à 8 h 10 et nous avons fait la queue à l'entrée du Palais des Nations avec les élèves au *Security Identification Unit*[1]. Après avoir passé tous les contrôles comme à l'aéroport (rayons X et détecteur de métaux), il a fallu, pour obtenir un badge, présenter son passeport ainsi que la *Conference Registration Form* remplie de la manière suivante : *Title of the Conference: Students League of Nations Delegation/Participant of country, Organisation or Agency: International School of Geneva.* Les badges étaient de couleur rouge pour les « délégués », noire pour les *messengers* et bleue pour l'*administrative staff*. Nous avions un badge bleu indiquant notre statut interne à l'École, *International School of Geneva (Alumna)*. Dans l'« Assemblée générale » de la SLN, le badge est la première *marque* qui distingue les participants les uns des autres. Une fois passés par le *Security Desk* à l'entrée du bâtiment, où l'agent de sécurité les avait *reconnus* comme « délégués » et installés dans la « Salle XVII », les élèves avaient chacun leur place. Dans la salle, un écriteau posé en face des sièges de chaque paire de « délégués », ordonnait par ordre alphabétique les État-nations membres (Afghanistan, Algeria, Angola, Argentina, Australia, etc.). Vus de face depuis l'estrade, les corps des deux « délégués » en position assise correspondaient au nom de l'État-nation qu'ils *représentaient*.

Le premier administrateur à prendre la parole a rappelé, sur le ton d'un enseignant avertissant ses élèves, qu'il était 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 »). Cela a fait rire l'ensemble des « délégués ». Ensuite, un autre administrateur a souhaité la bienvenue aux « délégués » sur le ton du « Sécrétaire général » s'adressant cette fois-ci à l' « Assemblée générale ». Il a rappelé qu'avoir accès au Palais des Nations était un « privilège » et que la SLN était la seule « simulation » de l'Assemblée générale des Nations unies qui avait lieu « dans les Nations unies », et puis il a présenté le CV du premier « Guest Speaker », Serguei Ordzhonikidze, pas moins que le Secrétaire général de l'Office des Nations unies à Genève.

Les participants avaient reçu à l'entrée de la salle un *booklet* intitulé « The Students' League of Nations at the United Nations » et « dédié » à Nelson Mandela. S'ouvrant sur une lettre du directeur général de l'École internationale adressée aux « délégués », il contient des informations sur le déroulé, les participants, les règles et l'histoire de l'« Assemblée générale » de la SLN : le programme des deux jours, le résumé des « résolutions » sélectionnées ; le texte des *Rules and Regulations* ; une liste des « délégations » comportant le nom du pays représenté ainsi que le nom, le prénom et l'École des « délégués » ; une liste intitulée « Administrative staff and other participants » indiquant leur titre ou fonction dans la SLN ; une liste des Écoles participantes indiquant leur pays d'origine ; et deux photos de la première « Assemblée générale » de 1953 où l'on voit Robert Leach.

Ce *booklet* donne à voir, sous une forme objectivée, le rapport entre les langues officielles de l'École internationale. La page de couverture est en anglais et en français à l'exception de « SLN », qui est l'acronyme usuel et qui n'est pas traduit en « SNE » (« La Société des Nations des étudiants »). Tout le reste est en anglais ; seul le document *Rules and Regulations* est traduit en français par mon interviewé avec

[1] Genève, les 18 et 19 décembre 2006.

une note pour dire que c'est le texte anglais qui fait foi car il y a eu de petits changements qui n'ont pas été retraduits. Durant les deux jours de la SLN, il n'y a eu qu'une dizaine de prises de parole en français alors que 262 « délégués » étaient présents et qu'il y a eu plus d'une centaine d'interventions. Pour cette raison, nous avons pris le parti de restituer les expressions du langage d'institution en anglais, sauf les mots qui sont les mêmes en français (comme « délégués » ou « assemblée ») et les expressions de mon interviewé lorsqu'elles sont en français.

L'objet n'étant pas les résolutions débattues, nous nous sommes concentrée sur l'observation des pratiques : nous avons écouté les débats essentiellement pour pouvoir en restituer l'ambiance et la forme. Nous avons noté que les « délégués » revenaient immédiatement à leur place lorsqu'un membre du « Steering Committee » frappait sur la table de l'estrade avec une baguette en bois, mais qu'ils devaient souvent leur rappeler de dire la formule « Mister/Madam Chairman, Honorable Delegates » (Voir Règlement sous « Terms of address », p. LVI) à chaque prise de parole. Le ton pédagogique avec lequel les membres du « Steering Committee » ajoutaient ces rappels en fin de phrase nous semblait contraster avec le formalisme de leur langage lorsqu'ils s'adressaient aux « délégués » (« Ladies and gentlemen, honorable delegates », « We will do what we can to accommodate you », etc.) et plus généralement, avec l'impressionnant silence qui régnait dans la salle de l'« Assemblée » grâce à l'usage des microphones et des oreillettes. Lorsqu'on enlevait l'oreillette, on n'entendait que le bruit des « messagers » qui se déplaçaient d'une délégation à l'autre pour transmettre des messages écrits entre délégations et à l'intention du *Steering Committee*.

En somme, nous avons été surprise de voir les élèves faire les « délégués » avec autant de « sérieux » (obéissance, implication dans le « débat », bonne volonté) car nous ne nous rappelions pas avoir été autant prise au jeu lorsque nous étions à leur place, il y a maintenant dix ans. À l'époque, participer à la SLN c'était surtout passer du temps avec nos amis hors de la salle de classe ; et les messages qui circulaient via le « messenger service » remplissaient la même fonction pour nous que les messages qu'on s'écrivait pendant les cours (drague, déclarations de profond ennui, etc.). Ce point de vue interne nous est revenu une fois sur place sous forme de souvenir. Notre connaissance première se représentait la SLN comme une chose « ennuyeuse » (*boring*), alors que d'un point de vue « externe », nous remarquions plutôt le « sérieux » et l'« enthousiasme » de ces élèves dont nous ne faisions plus partie.

Ce décalage initial entre un point de vue « du dedans » et un point de vue « du dehors » a été un prétexte à nos questions dans l'entretien ainsi qu'une piste d'analyse. Ainsi, le fait d'avoir participé à la SLN en tant qu'élève a pu nous servir dans l'apprentissage des méthodes d'observation directe et d'entretien. Dans l'entretien que nous a accordé l'administrateur, il mentionne les changements récents, notamment pour le *messenger service* qui est « filtré » pour garder les « délégués » :

> – Ils récupèrent tous les messages et les amènent à un vérificateur. Et tous les messages qui ne sont pas des messages directement liés à la SLN, alors ça peut être… Hier soir on a eu le SLN danse, alors qui aujourd'hui a envie de draguer l'autre, ça ne passe pas, tous les messages injurieux ne passent pas, tous les… Bon, le but c'est en fait d'éviter de polluer le système des messages par des messages inutiles ou provocateurs et des choses comme ça. D'où le système de contrôle. C'est ce qui

> ralentit beaucoup la communication et en même temps c'est ce qui permet d'avoir une communication relativement efficace, même si on sait très bien que parfois, quand un messager est le frère ou la sœur de quelqu'un il va faire passer les messages de façon illégale. Mais le but c'est simplement s'assurer de la qualité des messages.
> – *Et ça fait longtemps ?*
> – Ça fait... De façon vraiment efficace, ça fait 4 ans.
> – *Parce que je ne me rappelle pas…*
> – Avant c'était... On comptait beaucoup sur la bonne volonté, maintenant on a mis en place un système dans lequel il y a un filtre et en plus, y a un prof qui est chargé de superviser ceux qui font le filtre pour vraiment s'assurer qu'ils le font bien[1]. [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.]

Jean-Marc insiste sur la volonté d'instaurer une « atmosphère totalement différente » qu'il qualifie en fin de compte de « professionnelle », et les moyens d'y parvenir. Ainsi le « sérieux » que l'observation faisait ressortir ne tenait pas seulement à notre point de vue « du dehors » (n'étant pas impliquée dans l'« Assemblée ») car, selon lui, il y aurait eu des changements importants depuis dix ans– des changements dans l'« atmosphère » qui ne sont pas enregistrés dans les règles[2]. Notre interlocuteur explique également « la cuisine » de l'organisation, les « petits secrets » qui contribuent au bon déroulement des séances, notamment le fait de mettre à profit l'expérience des participants, élèves et professeurs des écoles invitées :

> – Mais bon, en même temps on a des équipes, alors tu prends une équipe comme les États-Unis, ils sont d'un niveau vraiment exceptionnel.
> – *Les équipes… les différentes Écoles tu dis ?*
> – Une équipe simplement...
> – *Ah, tu veux dire la délégation…*
> – La délégation.
> – *Ah, c'est vrai.*
> – Donc c'est pour ça que c'est important, mieux on peut choisir les délégations qui présentent, plus on établit un standard[3] pour tous les autres.
> – *Eh oui.*
> – Parce que même ceux qui réagissent à ça, ils doivent réagir autant, même mieux, donc c'est une incitation, si la délégation qui présente n'est pas bonne, tous ceux qui sont derrière se contentent d'être moins bons.
> – *Oui*.

[1] Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.
[2] « – *Est-ce qu'il y a des archives de la SLN ?* – Il n'y a pas d'archives ici parce qu'il y a relativement peu de choses à archiver si tu veux, dans le sens où c'est beaucoup d'informel, c'est beaucoup de... En tout, les *Rules and Regulations*, on les a changés trois fois, on a fait trois modifications depuis le premier jour, pas plus... On n'a jamais senti le besoin d'archiver quoi que ce soit, parce que les modifications n'étaient pas importantes, c'est vraiment une virgule ou un truc. » Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.
[3] « Standard » est ici un anglicisme. Notre interviewé veut dire un haut niveau (*high standard*).

> – C'est une des raisons pour lesquelles, par exemple, dans la planification de cette année, on a décidé qu'on allait mettre la résolution des États-Unis comme la première résolution à discuter parce qu'on savait que ça établirait le standard pour les deux jours.
> – *Oui, c'est vrai*.
> – Tout les petits secrets ! La cuisine… Il y a plein de petits trucs comme ça mais c'est quelque chose qu'on a appris nous au fur et à mesure[1]. [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 l'entretien, Jean-Marc explique que la sélection des quatre « délégations » qui présentent leur « résolution[2] », puis de la meilleure entre elles (en l'occurrence celle des États-Unis) qui est présentée en premier à l'« Assemblée », détermine pour une part la qualité du « débat » qui suivra. Ce discours sert la stratégie de distinction sociale de la SLN, comme celle de l'Écolint : il s'agit encore une fois de l'affirmation d'un apprentissage par imprégnation, même si le contexte onusien exige de nombreux ajustements et règles particulières. Les élèves doivent « intégrer le mécanisme » plus que réfléchir aux problèmes posés par le réchauffement climatique, la prolifération des armes de destruction massive ou les mesures antiterroristes[3]. En effet, tout au long de l'entretien est soulignée la différence avec les autres simulations existantes, l'adjectif « unique » revient souvent pour qualifier la position privilégiée de la SLN, via l'Écolint, grâce à ses relations avec l'ONU.

Il met d'abord en avant le lieu particulier dans lequel prend place la SLN : une salle de conférence au Palais des Nations de Genève. Ensuite, il insiste sur la forme des débats (*right of reply*, *point of information*) et sur l'exercice pédagogique mis en place : il s'agit pour les administrateurs de la SLN de favoriser des débats et des discussions de « résolutions » qui soient directs, « spontanés » (« devoir répondre du tac au tac »). Le fait d'être *au* Palais, *entourés de « vrais délégués* » qu'ils croisent dans les couloirs, doit inciter les élèves à prendre la parole pour défendre la position du pays qu'ils ont choisi. Contrairement aux autres formes de simulation « classiques » où les élèves sont « passifs » et assimilent une connaissance livresque, la SLN privilégie le « talent » et « l'atmosphère ». Les élèves des *IB Schools*, et plus particulièrement de l'Écolint, sont nourris de discours sur l'« international » et entourés de fonctionnaires internationaux. Ils apparaissent comme immédiatement ajustés

[1] Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.
[2] En 2006, les pays sont : États-Unis, Gambie, République démocratique de Corée, Grande Bretagne et Irlande du Nord.
[3] Ce sont quelques exemples de thèmes sur lesquels portent les résolutions, que ce soit à cette 13e session ou aux précédentes, voir Annexes, p. LX.

aux exigences de cette situation de simulation de l'Assemblée générale des Nations unies : de ce « talent » qu'ils tiennent de leur *ethos*, ils tirent les bénéfices de l'aisance et de l'élégance : « Et ça c'est des choses qui sont intéressantes et étonnantes – quand t'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. » À la SLN, l'excellence se reconnaît au « talent », ce qui est bien une manière de la définir comme indéfinissable. L'action de formation et de transformation de la SLN achève ainsi un travail commencé par d'autres institutions comme la famille.

Encadré 13. Sentiment d'appartenance et spontanéité

– *C'est quoi le modèle en fait, réellement ?*
– De quoi ?– *C'est l'Assemblée générale aux Nations unies à New York ?*
– Mm hm.
– *Mais, est-ce que vous êtes…Quelqu'un y est allé ? De l'équipe ? Voir cette Assemblée ?*
– Moi, j'ai vu ça une fois, oui. Ça n'a pas grand chose à voir… Quand tu prends les simulations des Nations unies, elles fonctionnent de différentes façons. Très souvent, notamment aux États-Unis, elles sont inspirées des *Model Congresses*[1], donc l'idée c'est qu'on va travailler sur les Comités. Alors, tu as un texte, que tu peux retravailler pendant 25 heures et faire 20 mille amendements et des trucs comme ça, ce qui est intéressant techniquement, mais ça correspond à une certaine façon de… Et nous, ça on n'en voulait pas, ça ne nous intéressait pas, 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 sont… Qui *impliquent* beaucoup, donc voilà c'est… Je dirais que… Je crois qu'on a une approche très romantique du problème. On a aimé le sentiment que ça représente d'être *à* l'Assemblée générale. 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, ce qu'on peut toujours faire si l'on veut ; mais où 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 et… Par exemple, tu prends la déléguée des États-Unis. Elle est très convaincante comme déléguée américaine tu es d'accord ? Elle est bien dans son discours…En fait, elle est d'extrême gauche, et elle est totalement antiaméricaine dans la réalité *[rires]*.
– *[rires]*.
– Et ça c'est l'idéal, ça c'est quelqu'un qui est *ici* et qui, *parce qu*'il y a le contexte de la SLN, se met exactement à l'opposé, et le fait avec talent.
– *C'est clair.*
– Et ça c'est faisable, c'est beaucoup plus faisable dans un contexte d'Assemblée générale que dans un contexte de Comité. Bon, une personne avec qui tu devrais parler c'est Calvin. Parce que dans son école… Alors je ne sais pas s'il dit ça pour nous

[1] Le « Model Congress » consiste en une simulation réaliste d'une séance du *Congress* états-unien.

flatter, j'espère pas – mais dans son école, ce qui est intéressant c'est qu'ils ont leur propre, annuel [*Model UN*], ils ont des élèves qui participent à des… choses comme ça, mais… Le *top*, c'est de venir à Genève. Je pense que lui il pourrait bien t'expliquer justement le… Pourquoi Genève c'est particulier. Et je crois que c'est le fait que… Bon, d'abord y a le cadre, c'est-à-dire tu peux faire la simulation que tu veux, très bien organisée, mais si tu la fais dans un bâtiment *neutre*, dans une École, mettons que tu prends une belle École très moderne avec… Une salle de conférence, très… Mais c'est quand même une École avec une salle de conférence. Là *tu es aux* Nations unies. *Là* tu as *dû* passer le filtre de la sécurité. Tu as… tu te retrouves avec des *vrais* délégués, quant tu te balades dans un couloir, tu croises des gens qui sont des *vrais* délégués. Cela crée *automatiquement*, *inconsciemment* une atmosphère différente.
– *Ouais.*
– Et ça contribue aussi à ce qui rend ces simulations spéciales. Autrement, les *Model UN*, beaucoup sont très intéressants. Mais elles sont très classiques, ils sont très… passifs en fait par rapport à ça, parce que tu es assis tu prends tes dossiers que tu connais, tu as ta pile de documentation. Tu n'as pas tellement cette obligation de devoir répondre du tac au tac. Ici ce qui est difficile – l'exercice le plus difficile c'est *the right of reply or point of information*. Par exemple, ce matin tu prends Israël, ils ne se sont pas inscrits sur la liste des *speakers* – ils étaient frustrés à cause de ça. Et… chaque fois qu'ils ont demandé un *right of reply*, on avait coupé leur *right of reply*, donc ils avaient… ils n'ont pas pu s'exprimer. Alors je leur ai suggéré de… Demander un point of information sur le *final speech*, et tu as vu comme ils ont *tourné* leur point of information, de façon à ce que ça *devienne* en fait, un *right to the floor*. Et ça, c'est des choses qui sont intéressantes et étonnantes – quand t'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[1]. [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.]

5.3.2. Les porte-paroles légitimes : une destinée toute tracée

Puisque c'est le mécanisme qu'il importe d'intérioriser contrairement à une connaissance des dossiers, c'est bien que le postulat de départ est que les élèves deviendront des acteurs des organisations internationales des « milieux internationaux ». Cela est explicite dans toutes les interventions des porte-paroles légitimes. Toujours précédé par l'énoncé de leur *curriculum vitae,* les intervenants invités (*Guest Speakers*) sont des « figures d'autorité » dans l'« Assemblée » et s'adressent aux élèves comme des « futurs gardiens de la civilisation », comme à une élite internationale seule capable de sauver le monde.

[1] Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.

Le discours de clôture du directeur général de la Fondation de l'École internationale de Genève depuis 2003, Dr. Nicholas Tate[1] – ancien conseiller auprès de la Présidente Margaret Thatcher et « chief executive » à la Qualifications and Curriculum Authority – finit sur ces mots : « And, by all means, do tell universities, when you are doing your applications, that this is one of the rather special things you have taken part in during your time at school[2]. » Son discours officiel comporte une multiplicité de niveaux. Il s'adresse au public non seulement comme « délégués[3] » et comme élèves, mais encore, comme adultes[4], comme « citoyens de leurs nations et citoyens du monde[5] » et comme futurs hauts fonctionnaires nationaux ou internationaux et employés de grandes firmes multinationales :

> In your future lives you may well end up as important actors in this « civil society ». You will certainly be citizens, both national and global – and both are equally important. You may work for governments or, I hope, lead governments – in some of the countries you have been representing we need some better people! Quite a few of you will work for multinational and other powerful economic actors. Some of you will also certainly work for non-governmental organizations. In all these roles you will have moral responsibilities as serious and reflective educated people – which is what you should aspire to be, in our different ways – that you will need to take seriously[6].

Lorsqu'on appartient à cet univers en tant qu'élève de l'École internationale, on *croit*, comme le fait croire l'univers de référence de ce discours, que le « monde » à l'extérieur de l'École se *limite* aux différentes possibilités énumérées ici par le directeur général et qui correspondent à peu près au codage du secteur d'occupation du père[7]. Ainsi la formule « Deviens ce que tu es[8] » est particulièrement bien audible dans ce discours normatif (you should, you may, etc.) et dans ce « contexte » où les élèves se mêlent aux fonctionnaires

[1] Le Dr. Nicholas Tate est britannique, directeur général. De 2000 à 2003, il a été *headmaster* à Winchester College (qui date du XIV^e siècle). De 1994 à 2000, il a été *chief executive* à la School Curriculum and Assessment Authority. Depuis 1989, il a été au National Curriculum Council. Il a donc passé 11 ans à travailler pour des organismes publics d'administration des programmes scolaires en Angleterre. Il a un doctorat en histoire et a fait des études aux Universités d'Oxford, de Bristol et de Liverpool. Il a écrit sept manuels d'histoire.

[2] Retranscription du discours de clôture de la SLN, prononcé par Dr. Nicholas Tate, 19 décembre 2006. Toutes les citations de ce paragraphe sont issues de ce discours.

[3] « … honorables Délégués » et « You have come to this debate as representatives of national delegations ».

[4] « The mark of an intelligent, reflective, educated adult is that one thinks about one's experiences, puts into words in one's head what one has learned from an experience, and stores it up for future use. »

[5] « As both national citizens and global citizens you need to know about these issues [les questions débattues dans les résolutions] ».

[6] Retranscription du discours de clôture de la SLN, prononcé par Dr. Nicholas Tate, 19 décembre 2006.

[7] Outre les ouvriers, les paysans et les « ménagères » (que seraient selon les catégories du SRED, voir Annexes p. XXXII, la plupart des mères de ces élèves) dont on ne parle jamais à l'École que de façon abstraite et comme à la SLN, en termes d'adjectifs substantivés (« problems of the world : poverty, homelessness, illiteracy, violence, the abuse of human rights »), le secteur public national, les professions libérales et les indépendants sont comme exclus du champ des possibles.

[8] P. Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », art cit.

internationaux qui sont aussi anciens élèves de l'École et où les « délégués » de la SLN croisent les « vrais délégués » dans les couloirs du Palais des Nations.

Dans ce même discours, le directeur général Tate souligne qu'il faut se garder de perdre le sentiment de sa propre identité nationale (« Each of these states has its distinctive identity. All are part of the cultural diversity of our world, which we need to do our best to hold on to in this era of globalization »). Sous la « menace » de la mondialisation et du mythe de la « dénationalisation » qui l'accompagne dans le sens commun, la coupure symbolique entre le « national » et l'« international », inscrite dans la langue et héritée de l'histoire de l'Écolint, prend un sens plus ambigu dans les discours orthodoxes et légitimes d'aujourd'hui. La spécificité de l' « international » par opposition au « national » n'est pas revendiquée aussi explicitement qu'autrefois, dans les années 1920. La notion clef semble aujourd'hui celle de la « diversité culturelle » et il n'apparaît plus très clairement à quoi cette notion s'oppose et sous quel rapport, tellement elle va de soi. Cependant, le discours de clôture du directeur général montre de façon exemplaire que l'idéologie de la « diversité culturelle » échappe au gouffre du relativisme culturel lorsqu'elle rencontre les valeurs intellectuelles de vérité, de justice et de responsabilité sur le terrain du « raisonnement moral ». Il y a là des choses qui sont « justes » (*right*) et d'autres qui sont « injustes » (*wrong*). La « tolérance » pour le point de vue des autres a ses limites, mais il est possible de s'approcher de la Vérité par le « débat ». Et le « débat » est réglé d'avance par les arbitres que sont ceux qui en ont l'expérience dans la pratique depuis assez longtemps.

Être international c'est pouvoir jouer avec la règle du jeu des identités nationales parce qu'on est sûr de sa propre identité *sociale*. Il s'agit ici d'un cas particulier de « stratégies de condescendance », transgressions symboliques et délibérées de la *limite*. Ainsi, le Professeur Rajagopalan Sampatkumar, qui s'était adressé aux élèves comme « future custodians of human civilization », avait clos son discours sur un conseil : « You should not start being a global citizen unless you are very sure of your national identity » et avait reçu un grand applaudissement. C'est parce qu'ils ont toutes les chances de devenir fonctionnaires internationaux que l'École internationale distribue ce « privilège » au groupe d'élèves élus pour participer au rituel scolaire de la SLN et *a fortiori* aux huit élèves élus pour présenter leur « résolution ».

5.3.3. Le rituel du « débat »

Le débat de la SLN peut être qualifié de « rite d'institution », non seulement à partir du « débat » très réglé auquel elle donne lieu, mais par la solennité avec laquelle est transgressé l'ordre établi des nationalités. Cette « Assemblée générale » en miniature s'ouvre et se clôt sur une « Minute de silence » consacrée, selon le règlement, à la prière ou à la méditation. L'un des administrateurs explique qu'elle se pratique en l'honneur du « fondateur » Robert J. Leach « qui était un Quaker ». Cette pratique révèle le caractère sacré du « débat » dans la SLN.

De toutes les pratiques simulées (tenue, contenu des interventions, etc.), c'est le déroulement du « débat » qui est réglé avec le plus de précision faisant l'objet de trois pages sur cinq du document « Rules and Regulations » (voir Annexes, p. LVI). Pour demander le droit à la parole, les « délégués » lèvent l'écriteau au-dessus de leur tête à l'attention du « Steering Committee » (geste qui rappelle la main levée en classe). Une fois que le droit à la parole est accordé (« Honorable delegation of China, you have the right to the floor »), chaque acte de parole est une réalité déjà nommée et souvent limitée dans le temps : « Presentation of a Resolution and Opening of Debate » (7 min), « Rights to the floor » (2 min), *Points of Information*[1], *Rights of Reply*[2] (2 min), *Point of Order*, *Amendments* et *Concluding Speech* (5 min). Ces actes se définissent par une exigence de brièveté et des demandes d'« extrême concision », et il est interdit de dépasser le temps maximum qui leur est accordé sous peine de perdre le droit à la parole. Par ailleurs, il va de soi à l'« Assemblée » que toute prise de parole est précédée et suivie de remerciements solennels (« Thank you very much/Thank you »).

Comme l'exemple de celle des États-Unis, la sélection des « délégations » ne doit rien au hasard : le rituel opère de cette manière une « élection » des « élus » dans la SLN. Lorsqu'une « délégation » présente sa « résolution », les « délégués » qui la composent changent de place pour s'asseoir sur l'estrade, à gauche du « Secrétaire Général ». L'acte de séparation par lequel le rite de la SLN consacre les dispositions sociales qu'il exige de ses

[1] L'objectif d'un « point d'information » est de demander ou de fournir une information factuelle et pertinente de manière aussi brève que possible. Cette procédure est limitée en nombre et autorisée par le Président sous certaines conditions. The Students' League of Nations at the United Nations, « Rules of the General Assembly », voir Annexes, p. LVI.

[2] Le *Right of reply* est employé quand un délégué estime que son pays ou son organisation est directement concerné par ce qui a été dit durant une intervention, il peut demander un droit de réponse. Cette intervention ne peut contester que les propos du dernier orateur et ne peut pas durer plus de 2 min. Voir Annexes, p. LVIII.

participants se manifeste ici sous forme de déplacement dans l'espace de la salle qui est à la fois une élévation et un rapprochement physique des adolescents élus vers les adultes. Par comparaison avec l'acte de séparation qui accorde une place assise et un écriteau aux 262 élèves sélectionnés sur la base d'une « résolution » qu'ils ont su rédiger, l'élection des « délégations » qui sépare huit « délégués » de 262 autres, est d'autant plus efficace symboliquement qu'elle agit plus directement sur les corps. Mieux que les opérations de nomination qui s'accomplissent à travers les signes extérieurs au corps tels le badge et l'écriteau, cet ultime acte de consécration est sans doute aussi le plus durable.

La représentation que les 262 élèves ont d'eux-mêmes est modifiée par le fait même d'avoir été élus pour participer à la SLN, et aux yeux de leurs camarades de classe, par leur absence de la salle de classe pendant deux jours. De même, l'élection des huit « délégués » parmi les élus leur permet d'acquérir une haute idée d'eux-mêmes face à tous les participants, notamment devant leurs pairs que sont les autres « délégués », et contribue à renforcer objectivement leur différence.

L'institution d'une coupure symbolique est aussi une coupure spatiale et physique qui a des effets tout à fait réels. Par exemple, les « délégations » élues se permettent de poser une question comme « What's your favorite Indian food ? » au Professeur Rajagopalan Sampatkumar ou de tourner leur *Right to the Floor* pour dire : « We would like to thank the student council for the wicked party that we had last night », et cela fait rire les autres même si on leur rappelle que ce n'est ni le lieu ni le temps pour de tels commentaires.

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 SLN, les « délégués » se moquent des « ratés de l'*habitus*[1] » de ceux qui font les « délégués » mais se trompent. 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[2] ». Cependant, pour la rédaction des « résolutions » et leur défense dans le « débat », on exige beaucoup plus des élèves que la culture générale (*general knowledge*) ou la connaissance des différentes formes que peuvent prendre les actes de parole à l'« Assemblée » et qui sont explicitées dans

[1] « – Les élèves rigolent mais ils apprennent en rigolant… – *Mm hm.* – C'est jamais dit sur un ton méchant ou moqueur – on leur rappelle simplement sérieusement comment – et ils apprécient le fait que c'est sérieux. En même temps, ils se moquent tous de celui qui s'est trompé parce qu'ils se disent : "à moi ça ne serait pas arrivé" [*rires*] ». Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.

[2] « […] la règle n'est jamais qu'un pis-aller destiné à régler les ratés de l'*habitus*, c'est-à-dire à réparer les ratés de l'entreprise d'inculcation destinée à produire des habitus capables d'engendrer des pratiques réglées en dehors de toute réglementation expresse et de tout rappel institutionnalisé à la règle. » P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, *op. cit.*, p. 314.

les règles. Dans l'entretien, Jean-Marc insiste sur tout le côté affectif de l'apprentissage. La personnification du « pays » donne lieu à une dépersonnalisation corrélative du « délégué ». Le rite d'institution qu'est la SLN marque les limites arbitraires mais naturalisées de l'ordre social établi à préserver, par une conception essentialiste de la nation[1].

5.3.4. Le privilège des privilégiés : pouvoir transgresser son identité nationale

La transformation technique qu'opère l'action pédagogique dont l'objectif explicite est d'acquérir une culture générale (internationale) accomplit en même temps la fonction sociale d'imposition d'une « frontière magique ». En les traitant différemment (droit d'accès au Palais des Nations, badge, écriteau) et en les nommant « délégués » ou « délégation des États-Unis, etc. », le rituel de la SLN consacre la différence des élèves des écoles participantes incluses par rapport aux écoles exclues.

L'opération rituelle de la SLN est un « débat » très particulier dont les traits distinctifs sont le lieu dans lequel il se tient par rapport à la SUN ; le « format » qu'il prend (Assemblée générale) et l'universalité des questions abordées (« *Là*, tout le monde traite de tout »)[2] par rapport aux Model UN ou Model Congresses (voir Annexes, p. LII). L'ensemble des élèves qui participent à la SLN *incarnent* une manière d'être « humain » et une manière d'être « international » reconnues comme universelles dans cet univers social et scolaire très particulier qui se soucie encore et toujours d'imposer la légitimité de son internationalisme par rapport à toute autre forme d'internationalisme. C'est en ce sens que les écoles invitées à la SLN depuis 1993 sont plus proches de l'Écolint que les collèges publics genevois les plus élitistes comme le Collège Calvin, même si elles ne sont pas situées à Genève.

Ainsi, l'effet majeur du rituel est celui qui passe le plus complètement inaperçu comme l'observe Bourdieu pour les rites d'institution en général – le traitement différentiel de

[1] G. Sapiro, « Le champ est-il national ? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale », art cit, p. 77.

[2] Les thèmes qui ont été sélectionnés comme légitimes pour être débattus sont les suivants : « The creation of a UN treaty to prevent the proliferation of Weapons of Mass Destruction (biological chemical and nuclear weapons) and to ensure its enforcement » (voté oui) ; « The effective application of the Kyoto Protocol on the environment by ensuring that the signatory states either fully live up to their obligations or face a range of economic sanctions » ; « The banning of unilateral sanctions as a means of exerting pressure on sovereign independent states » ; « The granting of certain rights (including the rights to wiretap, censor internet sites, compile a central database of suspects and demand extradition of presumed terrorists) to the Permanent Members of the Security Council in order to enhance co-operation between member states in the fight against terrorism » (vote non à 89 %). Pour un exemple, voir Annexes, p. LX.

ceux qui subissent le rite *consacre* une différence et la rend durable en l'*instituant*[1]. L'ensemble *caché* par rapport auquel le groupe de « délégués » institué se définit n'est pas l'ensemble des élèves des classes 9, 10 et 11 qui n'ont pas encore subi ce rite en tant que délégués, mais l'ensemble de ceux qui ne le subiront jamais. C'est dire qu'ils se distinguent de toutes les autres manières possibles d'être international (Genevois, cosmopolite, socialiste etc.) et humain. L'observation du rituel de la SLN nous permet de confirmer l'hypothèse que l'action pédagogique de l'Écolint légitime des schèmes de perception, de pensée et d'action spécifiques.

C'est en ce sens que les écoles invitées à la SLN depuis 1993 sont plus proches de l'Écolint que les collèges publics genevois les plus élitistes comme le Collège Calvin même si elles ne sont pas situées à Genève. Certains fondateurs de l'Écolint et de l'Unis, ainsi que certains enseignants, ont participé à la création du BI et converti leurs idéaux en valeurs. Le BI est donc ajusté à leur vision de l'éducation internationale.

* * *

Les propos des enseignants postulent rituellement, sans avoir besoin de la justifier, la *différence* des écoles internationales par comparaison aux autres, sous-entendu, « écoles nationales », à savoir écoles étatiques anglaises, françaises, suisses et par extension écoles du « monde entier ». Cette opposition nodale, exprimée et comprise à demi-mot, nous a mise sur la piste de ce que Bourdieu a appelé l'« inconscient d'école », qu'il définit comme « l'ensemble de structures cognitives qui est imputable aux expériences proprement scolaires, et qui est donc en grande partie commun à tous les produits du même système scolaire – national – ou sous une forme spécifiée, à tous les membres d'une même discipline[2]. » Dans le

[1] Bourdieu signale qu'il ne fait que donner son plein sens au mot institution : « 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. » P. Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », art cit, p. 61.» *Ibid.*

[2] L'« inconscient d'école » est un cas de l'« inconscient culturel », 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, voir P. Bourdieu, « L'inconscient d'école », art cit, p. 3.

cas de l'Écolint, l'inconscient d'école s'exprime en référence à un *ethos* international inauguré à la fondation de l'École en 1924, suivant une stratégie de distinction sociale. L'accent mis sur l'*ethos* est ce qui distingue le rituel de la SLN organisé par l'Écolint de toutes les autres simulations : tout réside dans le fait de créer une *atmosphère différente*. À l'Unis également, la « mentalité internationale » est mise en avant dans le recrutement des professeurs. Dans la lutte des classements qui opposent la première « École internationale » à toutes les autres, les fondateurs construisent cet *ethos* en s'appuyant sur l'opérateur axiologique international/national. S'appliquant aussi bien à l'institution qu'aux professeurs et aux élèves, l'*ethos* international sous-entend un jugement de valeurs : ce qui est « international » est noble et ce qui est exclusivement « national » est étriqué. Paradoxalement, le rituel de la SLN et les entretiens indiquent que la nation n'est pas gommée aux dépens d'une nouvelle identité internationale, l'*ethos* se surimpose à l'identité nationale, qui est ainsi renforcée. C'est en étant conscient de son identité sociale, d'appartenir aux fractions de classes dominantes de tous pays, et ainsi, d'être voué à obtenir des « privilèges », que les élèves doivent développer une attitude et une mentalité d'ouverture aux autres cultures.

L'Unis, comme l'Écolint, premières parmi la classe des écoles anciennes, déploient beaucoup d'énergie pour se distinguer de toutes les autres *IB Schools* et surtout, comme l'indiquent les résultats de l'ACM, des nouveaux entrants dans l'espace : les grandes écoles. Dans l'économie des *IB Schools*, ces deux-là ont des stratégies de distinction fortes pour conserver leur capital symbolique, en utilisant par exemple les privilèges que leur accorde la proximité avec l'ONU – comme dans le cadre de la SLN, l'accès au Palais des Nations de Genève, ou le symbole de l'ONU sur le blason de l'Unis. Les discours et les indices de différenciation sont nombreux et l'élitisme s'exprime à partir des oppositions constitutives de l'espace du BI (international/national, privé/public). Pourtant la définition de l'*ethos* international ne va pas de soi, au contraire dans le sous-champ même du BI elle est un enjeu de luttes, entre ces conceptions plus ou moins élitistes.

Si cette lutte symbolique prend place à l'échelle mondiale, la concurrence économique entre les *IB Schools* se joue à l'échelle des configurations locales. Ainsi l'Écolint et l'Unis doivent faire face à un marché local de l'éducation à vocation internationale. Leurs stratégies sociales de distinction sont dirigées à la fois contre les écoles nationales et contre les écoles à vocation internationale – qui peuvent chacune proposer à leurs élèves de présenter le BI, entre autres diplômes nationaux et internationaux.

Étudier la genèse du projet du baccalauréat international a permis de voir le capital culturel institutionnalisé comme le produit d'une reconversion de capitaux. Ce projet a pu aboutir par la mise en commun de capitaux sociaux nationaux, constitutive d'un espace de reconversion. Animée par un certain opportunisme, cette internationale de réformateurs nationaux parvient à créer un diplôme d'accès aux études supérieures en jouant sur la modernité de leurs visions pourtant conservatrices en opposition aux réformes nationales dont ils sont exclus, soit parce qu'ils ont été écartés du champ du pouvoir, soit parce qu'ils détiennent un capital non reconvertible dans les champs nationaux pédagogiques.

Grâce à l'analyse géométrique des données, nous avons pu mettre en évidence que l'espace des *IB Schools*, tel qu'il peut être analysé à travers les caractéristiques des candidats, est organisé autour de la double opposition entre le nombre de candidats au BI d'un côté, et leur origine géographique et choix linguistiques de l'autre. En effet, les propriétés des candidats constituent un capital spécifique des écoles dans cet espace, selon lequel elles se positionnent objectivement les unes par rapport aux autres. Les réformateurs ont créé non seulement le diplôme mais encore l'OBI, c'est-à-dire une instance normative qui confère une valeur conventionnelle constante et juridiquement garantie au capital culturel institutionnalisé incarné dans le BI. En assurant un taux de conversion du capital symbolique des candidats et du capital spécifique des écoles, l'OBI contribue à la structuration de l'espace du BI. En effet, par l'imposition d'un cadre rigide et de schèmes d'évaluation, le BI a contribué à la constitution de ces différents pôles, favorisant ainsi certaines écoles dans certains pays par rapport à d'autres.

L'analyse de correspondances multiples (ACM) a permis d'interpréter l'espace du baccalauréat international comme un *marché de biens pédagogiques (symboliques)*. En effet, du point de vue de l'offre et du public possible (les élèves locaux et les professeurs), les

IB Schools sont clairement en concurrence avec les « écoles nationales », expression par laquelle elles se distinguent des écoles locales, tant privées que publiques. L'offre et la concurrence, les clients possibles, se situent donc au niveau local alors que les luttes pour la définition légitime de l'« éducation internationale » sont menées à l'échelle mondiale.

Il est clair que les écoles internationales ne constituent pas un champ qui serait parvenu aujourd'hui à un haut degré d'autonomie. En effet, la condition minimale pour qu'une école soit perçue comme « internationale » ne fait pas consensus entre les différentes instances d'accréditation et on observe des conflits de définition entre les différents réseaux d'écoles. Cependant, notre hypothèse est qu'il s'agit d'un sous-champ en constitution puisqu'il existe des instances d'accréditation[1], notamment la *Council of International Schools,* qui évaluent les écoles et vérifient qu'elles font bien ce qu'elles disent faire. Dans cet espace de concurrence, l'OBI est une instance de centralisation, garantissant la valeur des titres scolaires qu'elle dispense. On constate aussi que les enseignants circulent entre les différentes écoles et qu'ils peuvent faire valoir des compétences spécifiques, c'est-à-dire l'expérience avec le BI, ou celle d'avoir enseigné dans différents pays ou bien celle, plus intériorisée, d'*être* international, par exemple en ayant été ancien élève d'une école internationale. Nous pouvons constater l'existence d'un marché des « professeurs internationaux », notamment les « IB Teachers », dont les indices sont les foires de recrutement et les témoignages des enseignants interviewés. La concurrence ici est mondiale : les enseignants peuvent exercer dans des écoles aussi bien nationales (dans leur pays) que dans les différents réseaux d'écoles internationales. Dans l'espoir d'augmenter ou de conserver le taux de réussite aux examens des candidats qu'elles présentent, les écoles entrent ainsi en concurrence pour recruter les « meilleurs » professeurs, c'est-à-dire les plus adaptés à l'enseignement international. Nous voyons néanmoins se dessiner une hiérarchie entre les lieux, à la fois du point de vue du pays d'accueil (puis de la ville) et de la renommée de l'école, New-York et l'Unis étant les plus prisées.

Tout cela permet de penser qu'il s'agit d'un espace mondial d'activité pédagogique faiblement codifié où l'enjeu est la définition légitime de ce qu'est une éducation internationale. En même temps, on pourrait parler d'un *marché de biens symboliques* parce que les programmes d'études offerts par les différents réseaux d'écoles internationales entrent en concurrence les uns avec les autres. Cela peut même être le cas au sein d'une même école,

[1] G. Sapiro, « Le champ est-il national ? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale », art cit.

qui constitue alors un « mini-marché ». Le baccalauréat international est en concurrence avec les programmes nationaux les mieux reconnus à l'étranger (anglais, français, états-unien). On le voit avec les exemples des lycées français et des écoles publiques états-uniennes – la création du BI a eu des effets sur les systèmes d'enseignement nationaux.

Les titres scolaires attestant d'une éducation internationale pourraient être conçus comme une *classe particulière de produits*, c'est-à-dire comme des *biens symboliques*. Ces produits entrent en concurrence les uns avec les autres sur le marché des formations secondaires qui ne dépend pas d'un seul État-nation. L'existence même de ce marché atteste d'une certaine autonomie par rapport aux États et aux systèmes d'enseignement nationaux. Mais cela ne veut pas dire que ces écoles sont libres de logiques politiques. Si certaines écoles, comme l'Écolint, qui jouent le rôle d'« écoles de fonction » ont une grande proximité avec les entreprises multinationales conditionnée par des accords financiers (dons exemptés d'impôts), l'ONU assure une offre exceptionnelle à ses fonctionnaires (par l'*Education Grant*) dont bénéficient notamment les *IB Schools*.

Nous développerons l'hypothèse que le commerce de l'Organisation du baccalauréat international avec ses écoles membres peut être appréhendé comme une *économie de biens symboliques* – sans quoi l'on risque de réduire l'OBI à ses produits, c'est-à-dire les programmes d'enseignement qu'elle « vend » aux écoles membres. Or nous avons vu que les transformations liées à la création de l'OBI ont été structurantes pour l'Écolint aussi bien que pour l'Unis du point de vue des programmes d'enseignement et de ce que Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin ont appelé les « catégories de l'entendement professoral ». Il ne s'agit donc pas seulement de « vendre » des programmes. Les écoles doivent « adhérer » à leurs idéaux et en adopter les valeurs pédagogiques. Organisant des ateliers pour les enseignants du BI et élaborant les critères d'évaluation, l'OBI contribue à façonner leur action pédagogique des écoles. L'Organisation a bien une mission morale – transmission des valeurs, d'un idéal – par laquelle elle justifie son existence, mais qui produit aussi des effets très concrets sur les systèmes d'enseignement et les systèmes de pensée.

Enfin, nous pouvons dire que, s'apparentant alors à une économie de biens pédagogiques, l'espace des *IB Schools* promeut, par son existence même, une vision du monde social dans laquelle l'éducation est une affaire privée. Construit contre l'internationalisme communiste, ce qui est visible dans le détail des trajectoires individuelles ou dans leurs écrits, l'internationalisme des réformateurs tend à réaliser l'« utopie

néolibérale[1] » du tout comme un marché, grâce à une économie symbolique caractérisée par l'élitisme. Parce qu'il s'agit également d'un ensemble de valeurs – le BI doit inculquer un *esprit* international à une élite, « future custodians of human civilization » –, il nous faut interroger les catégories de pensée qu'il véhicule et la façon dont il le fait. Nous pouvons alors nous demander, en analysant en profondeur les programmes de « littérature mondiale » et d'« histoire mondiale », quelle vision du monde social est véhiculée et ce sur quoi elle repose.

[1] M. Leclerc-Olive *et al.*, *Les Mondes universitaires face au marché*, *op. cit.*

TROISIÈME PARTIE :

MORPHOLOGIE DE L'ESPRIT INTERNATIONAL

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, les promoteurs du BI mettent en avant la nécessité d'une inculcation « du dedans » de ce qu'ils nomment l'*international mindedness*. Pour eux en effet, ce qui compte est un environnement et une manière de penser fondamentalement internationale, comme « l'air qu'on respire », davantage que ne le prescrivent les programmes nationaux par leurs manuels. C'est pourquoi, inspirés de pédagogies nouvelles, les concepteurs du plan d'études du BI ont affirmé leur différence par rapport aux écoles nationales par une prépondérance de la manière de penser sur les contenus. Aussi vaut-il mieux d'après eux savoir penser historiquement qu'apprendre des faits historiques aussitôt oubliés.

Pourtant l'activité principale de l'OBI est bien la composition des programmes, depuis la conception du plan d'études (matières obligatoires et optionnelles, leur nombre, etc.) à l'élaboration du contenu des programmes 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, quelle que soit l'école et le pays dans lesquels ils étudient. D'après certains professeurs, ce programme est particulièrement contraignant et centré sur l'Europe occidentale et les États-Unis. Comment la volonté d'inculquer un « esprit mondial » s'est-elle traduite dans un programme « rigide » privilégiant le monde occidental ? Dans leur opposition récurrente aux systèmes d'enseignement nationaux, les promoteurs de l'OBI affirmaient vouloir créer une « conscience internationale » : utilisent-ils dès lors les mêmes techniques que ceux qui souhaitent construire des identités nationales ?

Dans la création des identités nationales datant de l'époque des nationalismes européens et de la construction des nations modernes[1], l'histoire et la littérature sont toujours au cœur de luttes pour l'imposition d'une vision du monde social. Il suffit de penser au surnom des instituteurs de la Troisième république, les « hussards de la République », pour rappeler la place de l'École par ses programmes dans la formation de l'« inconscient culturel[2] ». Puisque c'est par l'étude de la « littérature mondiale » et de l'« histoire mondiale », caractérisés par une prétention à l'universalisme, que l'OBI souhaite promouvoir cet esprit, il est pertinent d'étudier ces deux thématiques pour faire émerger ce qu'il 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[3] », 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.

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 pourrons 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[4]. 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 comme c'est le cas de la philosophie en France, elles lui sont analogues par leur fonction de couronnement.

Dans la troisième partie de la thèse, nous interrogeons la dimension « internationale » du programme par une approche structurale des contenus. Après avoir mis en évidence la structure du sous-champ des *IB Schools*, nous savons que les profils des élèves et des écoles sont divers. Par quels moyens l'OBI tente-elle d'intégrer cette diversité de points de vue et de nationalités dans un programme unique ? En s'appuyant sur la sociologie de la traduction,

[1] A.-M. Thiesse, *La Création des identités nationales*, *op. cit.*
[2] 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. Voir Pierre Bourdieu, « L'Inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2000, n° 135, p. 3‑5.
[3] *Ibid.*, p. 4.
[4] Jean-Louis Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris, Minuit, 1988, p. 50.

nous examinerons l'arbitraire culturel de la « culture internationale » à partir des listes des ouvrages prescrits dans le programme d'enseignement des langues du BI, une sorte de panthéon de « littérature mondiale », pour faire émerger les rapports de force dissimulés entre les pays et les langues (chapitre 6). Plus révélatrice encore sur une prise de position idéologique, l'analyse structurale d'un programme d'histoire « mondiale » actuel permettra de considérer la vision du monde sous-jacente (chapitre 7).

Chapitre 6. Un canon de « littérature mondiale » : approche quantitative

L'opposition entre écoles anciennes et grandes écoles du BI que nous avons mise en évidence dans les chapitres précédents nous amène à étudier ce qui les unifie, en commençant par la composante « littérature mondiale » du programme du BI. Nommée en référence à la *Weltliteratur* de Goethe, cette partie du programme comporte une liste de textes littéraires choisis dans la perspective de les étudier à travers une grande diversité de langues et de contextes nationaux. Dès lors, nous pouvons nous demander selon quels critères ces œuvres sont sélectionnées du point de vue des langues, sachant qu'elles 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[1].

Née de l'époque de la construction des États-nations européens et de la constitution des littératures nationales[2], la notion de *Weltliteratur* (« littérature mondiale ») s'est généralisée au point d'inclure les œuvres antérieures à sa formulation historique[3]. 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[4]. 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. Si la littérature mondiale apparaît en même temps que le premier programme du BI, en tant que catégorie de classement, elle est également un enjeu de luttes politiques : loin d'être une invention de l'OBI, elle s'inscrit, au contraire, dans une longue

[1] 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. Voir G. Sapiro et J. Heilbron, « La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux », art cit, p. 29.

[2] A.-M. Thiesse, *La Création des identités nationales*, *op. cit.*

[3] Jérôme David, « Pour une macrohistoire de la littérature mondiale » dans Christophe Pradeau, Tiphaine Samoyault et Pascale Casanova (dir.), *Où est la littérature mondiale ?*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2005, p. 116.

[4] Anna Boschetti, « Introduction » dans Anna Boschetti (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, notamment par la traduction, ainsi qu'un principe de classement et de reconnaissance des « grandes œuvres », voir Xavier Landrin, « La Sémantique historique de la *Weltliteratur*. Genèse conceptuelle et usages savants » dans Anna Boschetti (dir.), *L'Espace culturel transnational*, Paris, Nouveau Monde, 2010, p. 101.

histoire[1]. Comme nous y invite Pascale Casanova, nous ne considèrerons 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[2] ». 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 elle a également 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[3]. 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

[1] Si elle a d'abord été une catégorie du langage savant, son usage n'a 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 l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS) et la République socialiste fédérative de Yougoslavie (RSFY), 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*, *Area Studies,* etc.). Hervé Serry, « La littérature pour faire et défaire les groupes », *Sociétés contemporaines*, 2001, n° 44, p. 5‑14 ; Sanja Bahun, « The Politics of World Literature » dans Theo D'haen, David Damrosch et Kadir Djelal (dir.), *The Routledge Companion to World Literature*, Londres, Routledge, 2012, p. 373‑382 ; J. David, « Pour une macrohistoire de la littérature mondiale », art cit, p. 116.

[2] Selon Casanova, toutes les littératures n'ont pas la même valeur : « En raison du prestige des textes écrits dans certaines langues, il y a, dans l'univers littéraire, des langues réputées plus littéraires que d'autres et censées incarner la littérature même. » Conçu comme l'aboutissement d'un processus progressif d'émancipation des contraintes imposées par les instances politiques nationales, l'espace littéraire mondial est construit comme un espace autonome au moyen de la théorie des champs. La valeur littéraire d'une langue (ou sa « littérarité ») constitue son capital spécifique dans l'espace littéraire mondial : « une grande littéralité attachée à une langue suppose une longue tradition qui raffine, modifie, élargit à chaque génération littéraire la gamme des possibilités formelles et esthétiques de la langue. » Voir P. Casanova, *La République mondiale des Lettres*, *op. cit.*, p. 39.

[3] 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 ». C'est la question que nous poserons au programme d'enseignement de la littérature dans les écoles membres de l'OBI au moyen d'un examen quantitatif du canon de la littérature mondiale. Si, dans les sociétés fortement différenciées, le monopole de la violence symbolique légitime est détenu par l'institution scolaire, alors les opérations de sélection et d'exclusion corrélatives de la constitution d'une liste des œuvres de « littérature mondiale » sont des questions centrales sans lesquelles on ne peut pas comprendre la fonction sociale de l'OBI. Voir P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 11.

de concurrence et de rivalité[1] ». 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. Plus particulièrement, ce que nous appellerons le « canon de l'OBI » participe d'une « stratégie[2] » de présentation de soi tendant à gommer les inégalités de fait entre les langues et les pays, par la conception de la littérature mondiale comme moyen d'inculquer un *ethos* international. Il s'agira ainsi de mettre en évidence 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.

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. Ce chapitre ne traite donc pas de ce qui se fait effectivement dans les salles de classe, mais d'abord des opérations de sélection et d'exclusion constitutives du canon, auxquelles les choix et les pratiques des professeurs ssont subordonnés. Orientés par la structure du programme, les choix des professeurs engendrent des variations propres à la pratique. Nous prendrons en compte les pratiques à partir des entretiens réalisés à l'Unis et à l'Écolint dans une volonté d'enrichir nos analyses statistiques avec des matériaux qualitatifs[3].

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

[1] G. Sapiro et J. Heilbron, « La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux », art cit, p. 29.
[2] 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 rationel, ou même à l'intention stratégique, leurs pratiques à travers lesquelles s'affirme la tendance des dominants à persévérer dans leur être. » Voir P. Bourdieu, *La Noblesse d'État*, *op. cit.*, p. 386.
[3] Le sous-champ de l'OBI regroupant des écoles situées dans une centaine de pays, les variations de la pratique dans les *IB Schools* seraient un objet mieux adapté à une enquête collective qu'à un chapitre de thèse. Effectivement, celles-ci sont 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).

groupe de travail » dont la compétence n'est pas précisée[1]. 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.

6.1. Construction et prescription : les listes d'œuvres de la « littérature mondiale »

On peut supposer que l'année 1999 marque un degré d'institutionnalisation dans l'enseignement de la littérature mondiale dans le cadre du BI. Bien qu'elle soit présente depuis le premier programme de 1970, c'est la première fois qu'est produite une liste prescriptive des œuvres entrant dans cette catégorie à notre connaissance, confirmée par nos enquêtés. Selon que l'élève choisit la « littérature mondiale » en option forte ou moyenne (aujourd'hui appelées niveau supérieur et moyen), les œuvres varient en nombre : cinq dans la première, quatre puis trois à partir de 1977 dans la seconde[2]. Dès 1970, l'enseignant doit choisir un auteur dans cinq « sections » ou plusieurs auteurs dans trois sections parmi les douze désignées par l'OBI. Le BI propose d'étudier la « littérature mondiale en traduction » par « sections » qui n'existent que par leur nom, ne regroupant aucune œuvre prescrite ni auteur (au contraire des listes d'œuvres prescrites concernant la littérature française par exemple[3]). Jusqu'à 1977, les sections s'organisent d'abord par aire géographique regroupant à la fois pays et continents, puis par période pour l'Europe et enfin la Bible : Inde, Chine, Afrique, Amérique latine, Amérique du nord, « Europe, Antiquité classique », « Europe, Moyen-Âge », « Europe, Renaissance », « Europe, XVII^e^ et XVIII^e^ siècles », « Europe, XIX^e^ » ;

[1] 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. Puisqu'il s'agit pour nous d'étudier le contenu et que nous avons déjà objectivé les conditions de production plus larges et les producteurs du BI (voir chapitre 3 et 4), nous considérons qu'approfondir les conditions de production de ces listes relèverait davantage de l'analyse du fonctionnement interne de l'institution, ce qui n'est pas l'objet de ce chapitre.

[2] Pour les programmes de 1970, 1972, 1977, 1980 et 1985, nous nous appuyons sur les Guides généraux du BI des années correspondantes : Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1970 ; Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1972 ; Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1977 ; Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1980 ; Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1985.

[3] Il existe une liste d'œuvres prescrites pour chaque langue qui est étudiée en option au niveau A1.

« Europe, Période contemporaine » et « Bible ». Les trois programmes jusqu'à celui que nous étudions (1977, 1980, 1985) proposent aux enseignants de choisir cinq œuvres parmi la littérature de plusieurs continents et plusieurs cultures (deux continents et deux zones linguistiques pour celui de 1977). Les deux derniers précisent que les cultures ainsi étudiées doivent être « différentes » de celles représentées par le reste du programme de langue A. Nous observons que, depuis la création du BI, existe la préoccupation de faire étudier aux élèves les œuvres et auteurs d'origines et de cultures différentes des leurs, même si l'objectif n'est pas l'exhaustivité, à savoir la lecture des grands classiques de tous les pays. Indice d'institutionnalisation, ce n'est qu'en 1999 que l'OBI fournit à ses enseignants une liste prescriptive d'œuvres à étudier dans le cadre de la littérature mondiale ; les professeurs doivent désormais suivre les recommandations de l'OBI dans leurs choix.

Les œuvres en traduction étaient réservées en 1999 au premier groupe de matières, la « langue A1 », divisé en quatre parties : 1. *World Literature*, 2. *Detailed Study*, 3. *Groups of Works* et 4. *School's Free Choice*, redéfinies et renommées en 2011[1]. L'étude des œuvres en traduction est alors élargie à un cours supplémentaire au sein de ce premier groupe (A1), mais les cours du deuxième groupe (B) ne les ont toujours pas au programme. En 1999, les professeurs devaient tous choisir quatre titres dans la liste où sont répertoriés 462 titres ; en 2011, dans la nouvelle liste de « littérature en traduction », qui comporte une centaine de titres en moins, ils ne doivent plus choisir que trois titres au niveau supérieur et deux au niveau moyen pour le cours axé sur la littérature, et qu'un seul titre pour le cours moins axé sur la littérature. Ainsi, globalement, depuis 1970, le nombre d'œuvres de littérature mondiale étudiées n'a cessé de diminuer.

Le groupe de travail de 1999 avait pour objectif « d'aider les enseignants et les élèves à choisir les œuvres pour la première partie – et si souhaité pour la troisième et quatrièmes parties – du programme de Langue A1[2] ». La liste de 1999 et celle de 2011 se présentent simultanément dans les trois « langues de service » de l'OBI (anglais, français et espagnol) en un tableau assez complexe où les titres sont d'abord classés par langue (listée en ordre alphabétique) ; ensuite, les titres d'une même langue sont classés par genre littéraire ; enfin, les titres d'une même langue et d'un même genre sont classés par « lieu », puis par le nom de l'auteur ; sont enfin spécifiés le sexe de l'auteur, la date de première édition en langue

[1] Insistant moins sur l'approche et plus sur les thèmes abordés, les quatre parties s'intitulent désormais : *1. Language in cultural context, 2. Language and mass communication, 3. Literature – texts and contexts* et *4. Literature – critical study.*

[2] Organisation du baccalauréat international, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, s.l., 1999, 86 p.

originale et le « lien thématique et formel »[1]. C'est la diversité des langues qui est mise en valeur par ce classement, et non la diversité des pays, ainsi les œuvres écrites en anglais, français, espagnol et portugais, d'auteurs de différentes origines géographiques, sont classées par continent et non pas par pays.

Entre 1999 et 2011, la liste de « littérature mondiale » a connu quelques changements concernant à la fois la forme et le contenu[2] (auteurs, titres, langues). Du point de vue du classement, la différence entre les deux listes est la disparition, sur celle de 2011, des catégories « lieu » et « lien thématique et formel ». Plus riche, la liste de 1999 comporte des données pouvant servir d'indices au choix des œuvres, que la liste de 2011 occulte ; c'est donc aussi pour cela que nous l'étudions plus en détail. Ainsi la liste de 1999, bien qu'elle assigne une ou plusieurs catégories thématiques à l'œuvre, ne les organise pas en sections par aire géographique mais plutôt par aire culturelle. Puisque la « littérature mondiale » s'inscrit donc dans le programme de la langue A1, c'est-à-dire dans soixante langues (voir Encadré 7, p. 185) aux côtés de la littérature écrite dans la langue étudiée, les ouvrages étudiés ne doivent pas être de la même culture et sont présentés principalement par langue originale. Les principales sources pour la construction des bases données présentées ci-dessous sont deux listes de littérature prescrite, fournies en supplément aux « guides » de l'OBI – l'une datant de 1999[3] et l'autre, de 2011[4]. La base « Dugonjić-PWL1999 » comporte au total 462 titres et les 9 variables énumérées ci-dessus. Quant à la base « Dugonjić-PLT2011 », elle comporte un total de 332 titres et les mêmes variables à l'exception du « lieu » et du « lien thématique et formel ».

En 2011, la partie du programme auparavant intitulée *World Literature*, traduite par « Littérature mondiale », prend un nouveau titre, « Littérature, textes et contextes », et la *Prescribed World Literature List* devient la *Prescribed Literature in Translation List*[5]. La disparition de l'expression « littérature mondiale » nous permet d'interroger la liste à travers la dimension de la langue. Les élèves lisent-ils toujours des textes traduits dans cette partie du programme ? C'est ce que suggèrent la nouvelle dénomination ainsi que la présentation de la liste, où sont conservées les mêmes visées pédagogiques, reformulées comme suit :

[1] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme Language A: language and literature guide*, Cardiff, 2011, p. 19.
[2] Les programmes d'enseignement du BI sont normalement révisés tous les sept ans, mais cela semble avoir été un peu plus long pour le programme des langues.
[3] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme Language A1*, *op. cit.*
[4] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme Language A: language and literature guide*, *op. cit.*
[5] Les raisons du changement nous restent obscures car aucun professeur interviewé n'a su nous les donner.

> La liste d'œuvres traduites a été créée afin de proposer aux établissements un choix varié de textes écrits dans différentes langues. Ces œuvres peuvent être étudiées à ce niveau du programme et sont disponibles, si possible, au moins en anglais, français et espagnol (certaines œuvres sont disponibles dans d'autres langues mais elles [les langues[1]] ne figurent pas dans la présente liste)[2].

Si la dénomination a changé, la « littérature en traduction » est conçue comme de la « littérature mondiale » puisque l'accent est mis sur une diversité de langues. Pourtant, comme en 1999 et contrairement à ce que laisse entendre le titre, il peut s'agir d'œuvres en langue originale. Ainsi les œuvres écrites en anglais, en français, en espagnol et en portugais publiées dans des régions anciennement colonisées ne sont pas lues en traduction par les élèves dont ce seraient les langues d'enseignement. Certains ouvrages dans le canon peuvent donc être étudiés en langue originale mais sont toujours considérés comme de la « littérature mondiale ».

Si, par exemple, la politique du département d'anglais à l'Unis consiste, comme en nous informe le professeur d'anglais Mary, à choisir autant d'œuvres de littérature mondiale que possible – incluant de la littérature écrite en anglais par des auteurs africains –, cela n'est pas forcément le cas dans d'autres écoles. Le contre-exemple qui est souvent cité par les professeurs est celui des écoles publiques états-uniennes, la classe des grandes écoles (voir chapitre 4). Mary pointe les différences de l'enseignement de la « littérature mondiale » en fonction du public et du lieu des écoles :

> There are state schools for example who might think of world literature as… the ancient Greeks and for *us*, world litterature would not just be the ancient Greeks – not that they're not important but for us, it would be, you know, contemporary arabic literature or modern japanese literature…um and not just european or western; English is not just British and American literature. There are schools, I think, that have *difficulty* seeing that – or some individual teachers – but there are also many fabulous teachers out there who do wanna welcome *new* literature and new texts[3]. [Mary, professeur d'anglais à l'Unis depuis 1981, M.A en anglais, New York University, États-Unienne, 55 ans.]

Chaque école ou professeur peut faire des choix en fonction de ce qu'il pense être la littérature mondiale, la liste constitue pour cela un cadre large, allant de l'Antiquité grecque à la littérature japonaise moderne. Nous faisons donc l'hypothèse que la sélection des œuvres

[1] La traduction française du pronom « elles » est imprécise et donc incorrecte. L'original anglais nous permet de constater que le pronom « elles » désigne ici les langues et non pas les œuvres : « (certain works are available in a wider range of languages but these are not listed in this PLT list) ».
[2] Organisation du baccalauréat international, *Prescribed Literature in Translation List*, s.l., 2011, 92 p.
[3] Entretien avec Mary, 22 octobre 2010.

par l'OBI, à l'instar de celle du Département d'anglais de l'Unis, est orientée par une volonté d' « ouverture » aux autres cultures.

Soulignons que l'objectif pédagogique de la partie du programme « littérature mondiale » n'a rien d'idéaliste. Prenant position contre une pédagogie encyclopédique, le BI ne prétend pas couvrir l'ensemble des chefs-d'œuvre de l'humanité et n'envisage pas les différentes cultures comme des matières scolaires qu'il s'agirait de maîtriser : « The World Literature element of the Language A1 programme does not aim to cover the history of literature or the so-called "great works" of humanity. It does not aim to equip students with a "mastery" of other cultures[1]. » Plus modestement, c'est en vertu même de sa « nature internationale » que le programme ne peut se permettre d'étudier la littérature à travers une seule culture ou une seule langue : « In view of the international nature of the IBO, the Language A1 programme does not limit the study of literature to the achievements of one culture or the cultures covered by any one language.[2] » Plus encore, l'étude de la « littérature mondiale » est l'un des moyens d'inculquer aux élèves une « conscience internationale » et des manières d'être, de sentir et d'agir face aux différences culturelles : « It [World literature] is envisaged as having the potential to enrich the international awareness of IB students and to develop in them the attitudes of tolerance, empathy and a genuine respect for perspectives different from their own[3]. » Notons donc que, par la « littérature mondiale », l'OBI souhaite promouvoir un « esprit mondial » sur la base d'un postulat différencialiste : si l'expérience de vie est commune à l'Humanité, elle est « influencée » et « façonnée » par les différences culturelles : « It [World literature] can play a strong role in promoting a "world spirit" through the unique opportunities it offers for the appreciation of the various ways in which cultures influence and shape the experiences of life common to all humanity[4]. » La littérature permettrait ainsi, selon l'OBI, d'appréhender la façon dont sont vécues les expériences communes que sont les relations de pouvoir, la tradition ou l'amour par exemple, selon que l'on vit à la Nouvelle-Orléans, dans un village au Nigéria, au Chili ou en Suède[5].

[1] Organisation du baccalauréat international, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, *op. cit.*.
[2] *Ibidem.*
[3] *Ibidem.*
[4] *Ibidem.*
[5] Par exemple, *Un tramway nommé désir* de Tennessee Williams est classé sous « pouvoir », « relations humaines » ; *Le Monde s'effondre* de Chinua Achebe sous « colonialisme », « tradition », « changement » ; et *La Maison des esprits* d'Isabel Allende, sous « famille », « politique », « femmes », « réalisme merveilleux » ; ou enfin *Mademoiselle Julie* d'August Strindberg, classé sous « amour », « aliénation », « femmes », « relations humaines ».

6.2. Une liste « du monde entier[1] »

Notons tout d'abord que nombre d'œuvres du canon de « littérature mondiale » de l'OBI font partie de ce que nous pourrions appeler des ouvrages consacrés mondialement, dont il existe de très nombreuses traductions[2]. Afin de mesurer le degré de reconnaissance internationale des titres, nous les avons répartis entre ceux qui sont hyper-traduits (> 201 traductions), super-traduits (51-200), très traduits (16-50), moyennement traduits (1-15) et nullement traduits (0) à partir du nombre de traductions répertoriées dans l'*Index translationum*[3] entre 1972 et 1999 (27 ans). La base de données qu'est l'*Index* fournit le nombre d'ouvrages constituant une traduction d'un titre donné ainsi que les détails concernant l'édition. Afin de construire notre base de données, nous avons pris en compte le nombre total de traductions, incluant les différentes traductions au sein d'une même langue. Par exemple, un titre marqué comme traduit 20 fois n'est pas nécessairement traduit dans 20 langues différentes, il peut en effet avoir fait l'objet de traductions successives dans une même langue. Si ce total de traductions n'indique pas le nombre de langues dans lesquelles une œuvre est traduite, nous considérons néanmoins que le fait qu'elle ait été traduite plusieurs fois dans une même langue est également un indicateur de sa reconnaissance internationale.

À partir de la figure 5 (ci-dessous), nous pouvons remarquer que près des trois quarts (70 %) des titres de l'OBI ont plus de 15 traductions : 21,2 % sont très traduits, 22,5 % super-traduits et 25,3 % hyper-traduits. Les titres traduits qui ont fait l'objet de plus de 51 traductions représentent près d'un ouvrage sur deux dans le canon (47,8 %) alors que ceux qui ne sont nullement traduits ne représentent qu'une petite part (5,8 %). Cela semble répondre au vœu de l'OBI, selon qui la littérature mondiale peut théoriquement être enseignée en soixante langues. Enfin, les titres moyennement traduits représentent un quart du canon de littérature mondiale (25,1 %). Si l'on ajoute ces derniers à ceux qui ne font l'objet d'aucune

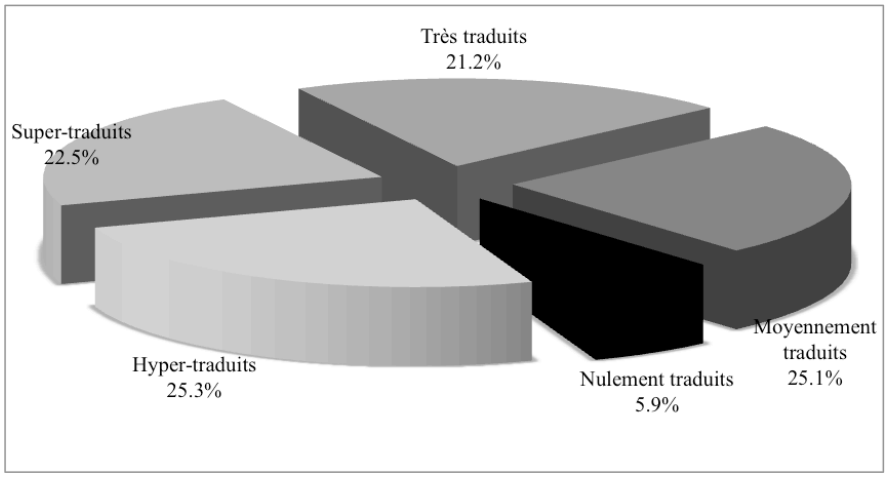
[1] Nous empruntons cette expression à la collection de littérature étrangère « Du monde entier » chez Gallimard, coordonnée par Jean Mattern, parce que nos enquêtés l'emploient couramment pour désigner la diversité d'origines géographiques des élèves dans les écoles internationales.

[2] La rédaction de ce chapitre a été faite en parallèle à celle d'un article écrit à quatre mains et spécifiquement consacré à la dépendance de la liste des œuvres prescrites en « littérature mondiale » sur le marché de la traduction : Leonora Dugonjić et Raphaëlle Richard de Latour, « Babel et le marché. Un programme de "littérature mondiale" à l'épreuve du marché », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 36, à paraître.

[3] Créé en 1932 par l'institut pour la coopération intellectuelle de la Société des Nations, l'*Index translationum* répertorie les ouvrages traduits dans le monde. Il s'agit de la seule bibliographie internationale des traductions. Disponible en ligne : http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-RL_ID=7810&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulté entre septembre et novembre 2013).

traduction, cela fait près de 30 % de titres qui ont été traduits moins de 15 fois, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'œuvres qui jouissent d'une reconnaissance mondiale. Cette part n'est pas négligeable. La présence dans le canon de ces œuvres peu reconnues est l'occasion de s'interroger plus largement sur les critères de sélection de l'OBI lors de sa construction du canon de littérature mondiale. La figure 5 permet de voir que l'OBI n'a pas comme critère de sélection l'existence de la traduction d'une œuvre dans toutes les langues du niveau A1, ni même dans les trois « langues de service » puisque l'Organisation signale elle-même les titres indisponibles en anglais, français ou espagnol.

Figure 5. Répartition des titres selon le nombre des traductions dans l'Index translationum



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

C'est à partir de la grille de classement fournie par la liste de « littérature mondiale » de 1999 que nous avons construit de nouvelles variables. Cette opération a permis de soulever les problèmes inhérents au projet de littérature mondiale : langues multiples, auteurs cosmopolites, aires linguistiques, et inadéquation entre pays et langues, pays dominés ou dominants. Nous croisons ici une réflexion sur les catégories utilisées par l'OBI avec la construction de nos variables.

Comme l'OBI le signale dans les guides et les pages de présentation des listes de 1999 et de 2011, un des critères de sélection est la représentation de cultures différentes. Comment se traduit ce choix ? Afin d'analyser ce qu'implique la volonté de diversité, nous avons d'abord construit une variable à partir de la langue originale d'écriture d'un titre donné. Les langues ont donc été regroupées selon leur part de traductions littéraires publiées entre 1990 et

1999 d'après la définition de la centralité de Johan Heilbron[1] qui permet non seulement de regrouper les langues, mais encore d'établir la position d'une langue (centrale, semi-périphérique ou périphérique) à partir de la part de titres traduits *de* cette langue sur le marché mondial[2]. D'après la même définition de la centralité, nous les avons dans un second temps regroupées selon leur part de titres dans le canon de la « littérature mondiale », avec l'objectif de la rapporter à la part des titres littéraires sur le marché de la traduction entre 1979 et 1999 (20 ans). Nous pouvons donc caractériser les langues selon la variable *centralité de la langue dans le canon du BI* et à partir de la centralité de la langue sur le marché des traductions littéraires.

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 (par exemple catalan, gallois, bengali) et des langues anciennes (grec ancien, latin, sanscrit) mais aussi des langues vernaculaires comme le yiddish. Le fait de les réunir dans un grand ensemble implique une hiérarchie, même implicite.

Le canon connaît une forte dispersion des titres du point de vue des langues originales, soit 58 en 1999 et 41[3] en 2011 (Tableau 21, p. 309). 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[4] : 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)[5].

[1] Un autre indicateur de centralité est de ce fait la part de livres traduits à partir d'une langue donnée sur le marché mondial de la traduction. Entre 1980 et 2000, les langues centrales, qui ont chacune entre 10 et 12 % du marché, sont l'anglais, le français et l'allemand ; les langues semi-périphériques, qui ont chacune entre 1 et 3 % du marché, sont l'espagnol, l'italien et le russe (après 1989) parmi d'autres ; et les langues périphériques, les plus nombreuses, ont chacune moins de 1 % du marché, dont l'hébreu, l'arabe, le néerlandais, le suédois, le portugais, le chinois, le coréen et le japonais. Voir J. Heilbron, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », art cit.

[2] À partir de la part de traductions littéraires *de* cette langue rapportée au nombre total de traductions dans le monde.

[3] Les deux titres catégorisés comme « anglais-espagnol » (Ariel Dorfman, *Death and the Maiden*) et français-anglais (Samuel Beckett, *Waiting for Godot*) ont été exclus du comptage.

[4] Voir *Index translationum* base de données en ligne. Tri de langues originales pour l'ensemble de la période.

[5] Le géorgien, le malayalam, le sanscrit, le sésotho et le tamoul disparaissent également de la liste des langues pouvant être étudiées comme matières du premier groupe et seul le siswati est ajouté, voir Encadré 7, p. 185.

Si la hiérarchie des langues est mise en évidence dès que celles-ci sont ordonnées selon leur part des titres dans le canon, les enjeux politiques implicites dans le classement des titres selon la langue originale restent obscurs. Le cas de la littérature yougoslave est révélateur par les modalités de sa présence dans le canon de l'OBI. Le serbo-croate n'existe pas pour l'OBI alors que c'est la langue originale de la plupart des titres classés sous « croate », « bosnien » et « serbe », les œuvres ayant été écrites avant la destruction de la RSFY (1991)[1]. Or, si l'on regroupe ces trois langues – qui en étaient une seule à l'heure où ces titres ont été écrits – elles représentent 2,4 % de l'ensemble des titres sur la liste de 1999, autant que l'arabe, le néerlandais et le norvégien (voir Tableau 21). Les titres attribués au serbe et au croate ayant été supprimés en 2011, on n'en retrouve plus qu'un seul – *Sarajevo Marlboro* de Miljenko Jergović, écrit en bosnien après le siège de Sarajevo (1992-95) et associé par l'OBI à la catégorie « guerre ». Il est intéressant de remarquer ici que l'OBI reprend les classifications que ces pays revendiquent et qui devenues lieu commun à l'ONU, la dénomination de la langue étant un enjeu de luttes après la destruction de la Yougoslavie par des mouvements nationalistes.

Si le nombre de langues originales s'est amoindri en 2011, l'offre n'est pas moins diversifiée pour autant. En 1999, 91,3 % des cinquante-huit langues ont chacune une part du canon inférieure à 5 %. Nous les avons définies selon le nombre de titres dans le canon comme langues périphériques (de 1 à 5 titres), semi-périphériques (de 6 à 10 titres) et semi-centrales (de 11 à 20 titres). Quant aux cinq langues que nous avons définies comme centrales en 1999 – l'anglais, le français, l'espagnol, le japonais et le chinois qui ont chacune plus de vingt titres –, elles ont chacune une part du canon supérieure à 5 % et contribuent ensemble à 41,1 % des titres. Ces langues qui sont centrales dans le canon du BI ont chacune plus de cent millions de locuteurs plurilingues et correspondent aux langues désignées comme « supercentrales » par Abram de Swaan dans le système mondial des langues[2]. L'anglais et le

[1] Ces œuvres sont : *Travnička hronika* [Chronique de Travnik] et *Prokleta avlija* [La Cour maudite] de Ivo Andrić, *Enciklopedija mrtvih* [L'Encyclopédie des morts] de Danilo Kiš, *Filip Latinowicz* [Le retour de Philippe Latinovicz] de Miroslav Krleža, *Kiklop* [Cyclop] et *Zagrljaj* [The Embrace] de Ranko Marinković, *Zivo meso* de Vasko Popa, *Tvrđava* [La Forteresse] et *Derviš i smrt* [Le Dervich et la mort] de Meša Selimović, *Luka* [*The Port*] de Ante Soljan.

[2] Le nombre total de locuteurs est insuffisant pour déterminer la place d'une langue dans ce que le sociologue Abram de Swaan a défini comme un « système mondial des langues » puisqu'il s'agit d'une configuration linguistique, au sens de Norbert Elias, où les langues périphériques sont reliées au centre par des polyglottes. Il convient de considérer l'indicateur de centralité qu'est la part des locuteurs plurilingues : plus ces locuteurs sont nombreux, plus la langue est centrale. Abram de Swaan, « The Emergent World Language System: An Introduction », *International Political Science Review*, 1993, vol. 3, n° 14, p. 219‑226.

français sont des langues centrales non seulement sur le marché mondial de la traduction, mais aussi en ce qui concerne les traductions littéraires plus particulièrement.

Si la part des langues centrales augmente de 15,2 points jusqu'à atteindre 56,3 % en 2011, ce n'est pas parce qu'elles sont rejointes par l'arabe, mais bien parce qu'une vingtaine de langues originales sont supprimées et que la part de l'anglais augmente de 5,3 points. L'écart entre l'anglais et le français augmente, lui aussi, (de 3,6 points) même si leurs positions respectives sont constantes. 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[1]. 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 principalement des œuvres en anglais et en peu d'autres langues[2].

Le cas de l'espagnol est intéressant parce que c'est d'une part la troisième langue officielle de l'OBI et d'enseignement du BI et de l'autre, une langue semi-périphérique à la fois sur le marché global[3] et sur celui des traductions littéraires[4]. Si la part de l'espagnol a augmenté de 0,2 points en 2011, l'écart entre l'anglais, le français et l'espagnol se creuse néanmoins. Comparée à sa part dans le marché des traductions littéraires, la part de l'espagnol dans le canon a décliné : en 1999, l'espagnol était en troisième place avec 6,7 % des titres inclus dans le canon, avant le japonais et le chinois ; en 2011, il est en cinquième place, après ces deux dernières langues, avec 6,9 %.

[1] Source : *Index translationum* base de données en ligne, tri de langues originales des traductions littéraires pour les années 1990.
[2] Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio*, *op. cit*., p. 188.
[3] J. Heilbron, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », art cit.
[4] Voir *Index translationum* base de données en ligne. Tri de langues originales pour les années 1990, 2000, et les années 1972 à 1999.

Tableau 21. Répartition des titres selon la langue originale en 1999 et en 2011

Langue originale 1999	Titres (n=462)	Titres (n=100)	Langue originale 2011	Titres (n=332)	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[1]	11	2,4 %	portugais	6	1,8 %
grec classique	10	2,2 %	suédois	6	1,8 %
arménien	8	1,7 %	turc	6	1,8 %
suédois	8	1,7 %	danois	5	1,5 %
amharique	7	1,5 %	tchèque	4	1,2 %
hébreu	7	1,5 %	finnois	3	0,9 %
bengali	6	1,3 %	hébreu	3	0,9 %
hongrois	6	1,3 %	hongrois	3	0,9 %
turc	6	1,3 %	islandais	3	0,9 %
ukrainien	6	1,3 %	kikuyu	3	0,9 %
finnois	4	0,9 %	vietnamien	3	0,9 %
gallois	4	0,9 %	bengali	2	0,6 %
hindi	4	0,9 %	latin	2	0,6 %
vietnamien	4	0,9 %	roumain	2	0,6 %
slovène	4	0,9 %	yiddish	2	0,6 %
tchèque	4	0,9 %	acholi	1	0,3 %
lituanien	3	0,6 %	afrikaans	1	0,3 %
catalan	3	0,6 %	albanais	1	0,3 %
coréen	3	0,6 %	serbo-croate	1	0,3 %
danois	3	0,6 %	catalan	1	0,3 %
kikuyu	3	0,6 %	estonien	1	0,3 %
latin	3	0,6 %	galicien	1	0,3 %
persan	3	0,6 %	gallois	1	0,3 %
slovaque	2	0,4 %	grec moderne	1	0,3 %
afrikaans	2	0,4 %	hindi	1	0,3 %
albanais	2	0,4 %	ourdou	1	0,3 %
bulgare	2	0,4 %	persan	1	0,3 %
estonien	2	0,4 %	slovène	1	0,3 %
islandais	2	0,4 %			
népalais	2	0,4 %			

[1] Nous avons ici regroupé le croate, le bosnien et le serbe pour des raisons exposées ci-après.

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 %

Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

Déjà en 1999, le japonais, langue périphérique sur le marché global[1] 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 points 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[2], augmente respectivement de 1,5 et de 4,2 points. Ainsi, aujourd'hui, la part de l'espagnol dans le canon est égale à celle du chinois (6,9 %).

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[3]. 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, après le japonais, le chinois et l'espagnol, ayant le même nombre de titres que le portugais, langue périphérique sur le marché des traductions littéraires dans les années 1990[4]. Or à la même période, l'allemand est une langue centrale par sa part de traductions sur le marché mondial[5] aussi bien

[1] J. Heilbron, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », art cit.
[2] *Ibid.*
[3] Gisèle Sapiro (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe. De la formation des États-nations à la mondialisation XIX^e-XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2009.
[4] Voir *Index translationum* base de données en ligne. Tri de langues originales pour les années 1990, 2000, et les années 1972 à 1999.
[5] Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 68.

que sur celui des traductions littéraires[1]. Non seulement c'est une langue centrale dans la période allant de 1980 à 2000[2], mais encore, l'allemand 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[3]. Si sa part des titres augmente de 0,5 points en 2011, il est dès lors en septième place, après le japonais, le chinois et l'arabe.

La position de l'allemand, qui occupe une place analogue à celle de ces deux dernières langues sur ces marchés, est étonnante puisque sa part du canon de l'OBI est inférieure à 5 %. 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 l'allemand pour atteindre l'objectif pédagogique de l'ouverture aux autres cultures. Il n'est pas impossible que l'inscription entièrement européenne de cette langue, que l'OBI a reléguée à un rang inférieur à l'espagnol dans son fonctionnement interne, ait joué en défaveur de la littérature germanophone. La relative sous-représentation de l'allemand tendrait à donner une image de cette *Weltliteratur* comme anti-eurocentrique, ce qui n'est que partiellement vrai.

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. 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. Une forme de rééquilibrage se fait donc au détriment de l'allemand, et en faveur du chinois, du japonais et de l'arabe.

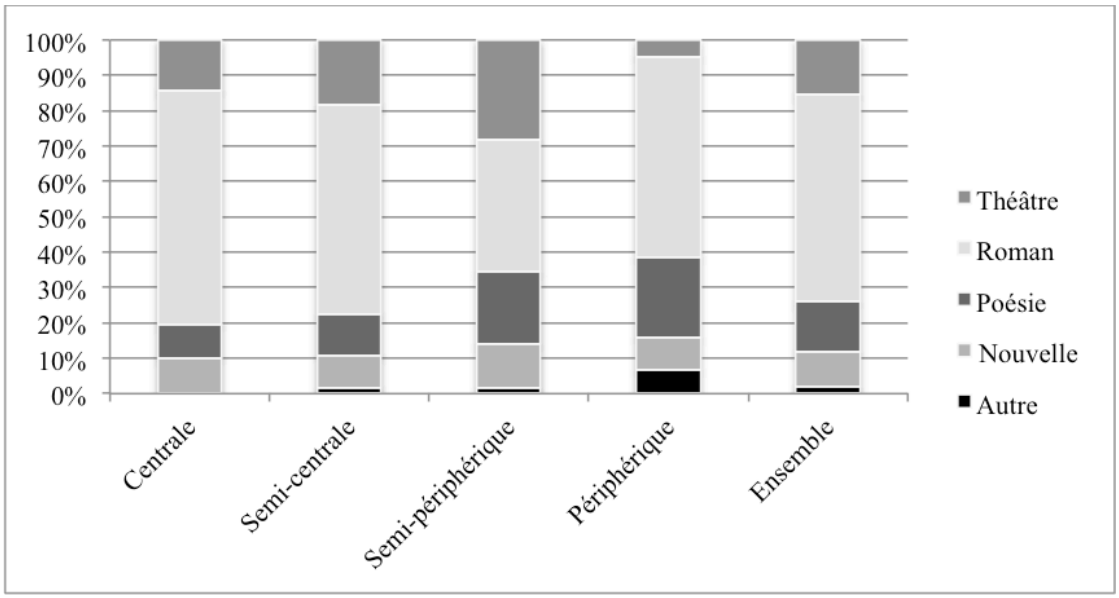
La figure 6 donne une vision d'ensemble de la répartition des titres de différents genres littéraires selon le statut de la langue dans le canon. De façon générale, le roman est le genre littéraire le mieux représenté dans le canon du BI (58,7 %)[4], cela correspond à sa position dominante sur le marché du livre et de la traduction en français[5]. Il est suivi de loin

[1] Voir *Index translationum* base de données en ligne. Tri de langues originales pour les années 1990, 2000, et les années 1972 à 1999.
[2] J. Heilbron, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », art cit.
[3] Theo D'haen, David Damrosch et Kadir Djelal (dir.), *The Routledge Companion to World Literature*, Londres, Routledge, 2012.
[4] Notons qu'en 2011, la structure de la répartition des titres par genre reste inchangée : le roman est encore le genre le mieux représenté (57,2 %), le théâtre est en deuxième place (15,4 %) et la poésie en troisième (11,7 %).
[5] Par comparaison à la répartition par genre des nouveautés littéraires traduites en français de différentes langues : le théâtre représente 11 % des titres allemands, la poésie 15 % titres espagnols et 14 % de titres hébraïques, enfin les nouvelles représentent 4 % des titres traduits de l'italien, voir Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 164‑5.

par le théâtre (15,4 %) et la poésie (14,1 %), genres à diffusion restreinte qui ont une part significative dans la traduction des langues périphériques et semi-périphériques.

Par comparaison à la part du roman dans l'ensemble (58,7 %), près de deux tiers des romans sont associés aux langues centrales (66,3 %). Inversement, la poésie est surreprésentée dans les langues périphériques (22,7 %) et semi-périphériques (20,3 %). Le théâtre est associé aux langues semi-périphériques (28,1 %) et semi-centrales (18,3 %). Ce qui est regroupé sous la catégorie « autre[1] » est surreprésenté pour les langues périphériques (6,8 %) et nullement pour les langues centrales (0,0 %), alors même que ces titres contribuent pour 1,9 % de l'ensemble. On peut donc constater que plus une langue est centrale dans le canon, plus elle est liée au roman. Inversement, moins elle est centrale, plus elle est liée à la poésie et autres (nouvelle, essai, autobiographie, biographie, satire et mémoire).

Figure 6. Répartition des genres littéraires selon la centralité de la langue originale



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

Si on s'intéresse ensuite au détail de la part des genres littéraires dans quelques langues-tests, on observe que le théâtre allemand est surreprésenté par rapport à la part du théâtre dans l'ensemble (15,4 %), conformément à sa situation sur le marché de la traduction alors que la poésie espagnole (12,9 %), la poésie hébraïque (0 %) et la nouvelle italienne (6,3 %) sont sous-représentées, contrairement à leur situation sur le marché[2]. En outre, tous

[1] Ces autres genres sont les essais, la prose, les autobiographies, les biographies, les mémoires et la satire.
[2] Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio*, *op. cit.*

les genres sont représentés parmi les traductions littéraires de langues centrales (l'anglais, le français et l'allemand) et semi-périphériques (l'espagnol, l'italien, le russe, le suédois et le japonais) sur le marché de traductions littéraires alors que c'est rarement le cas pour les langues périphériques (toutes les autres) à quelques exceptions près : le bengali, le chinois, le hongrois, le polonais et le portugais. Cette corrélation entre la diversité de genres et la centralité des langues sur le marché confirme l'hypothèse que plus une langue est centrale, plus les catégories d'ouvrages traduits de cette langue sont nombreuses[1] et indique combien même la logique de sélection propre à l'OBI dépend des tendances du marché.

6.2.1 Cosmopolitisme des auteurs et problème du lieu

Le classement des auteurs par pays pose plusieurs problèmes qui débordent l'objet de ce chapitre : le lien entre l'écrivain et son pays d'origine, la continuité entre le pays au moment de la naissance de l'auteur et le pays au moment du codage notamment. À travers quelques exemples, nous pouvons voir comment l'OBI tranche ces problèmes de classement, puis comment nous les avons résolus dans notre base.

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[2]. Par conséquent, 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 Iles Féroé pour le danois. Le lieu peut également être le pays d'origine de l'auteur (par exemple Palestine pour Darwish, Hong Kong, Kerala) 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 »)[3].

[1] Anaïs Bokobza et Gisèle Sapiro, « L'analyse des flux de traductions et la construction des bases de données » dans *Translatio*, *op. cit.,* p. 45‑64.

[2] « "Place" is broadly defined as a geocultural region, such as a province, country, continent, within the larger area where a language is spoken. For Languages A1, which span a culturally varied area, different "places" have been identified […] to reflect the broad cultural differences ». Organisation du baccalauréat international, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, *op. cit.*

[3] Liée à l'histoire coloniale, la catégorie « Proche-Orient » est issue des premières expéditions françaises. Quant à « Near East », l'expression est peu employée en anglais. En revanche, l'expression Moyen Orient (*Middle East*) est de plus en plus employée en français et désigne la région qui s'étend du Liban jusqu'à l'Irak.

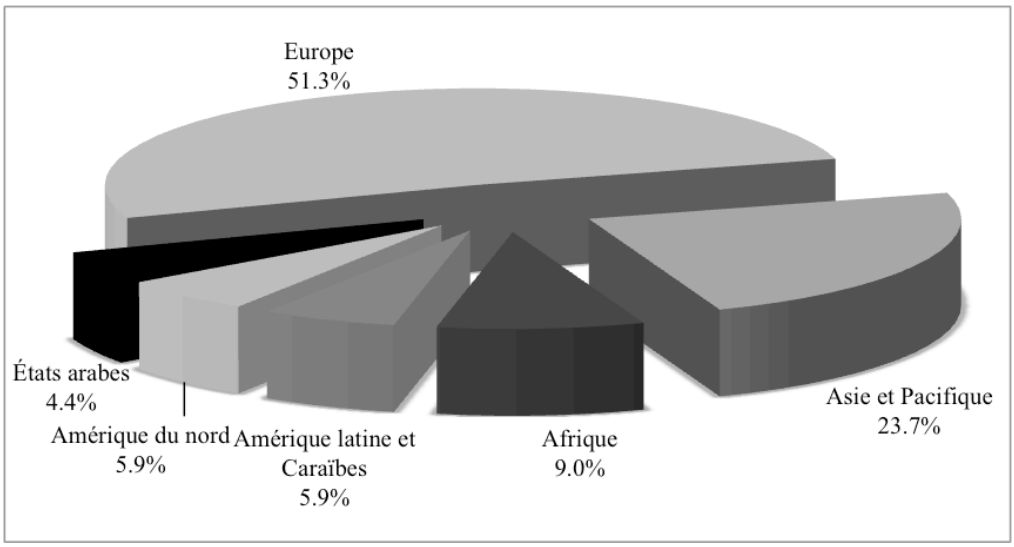
Quant aux auteurs, ils sont classés dans la liste « selon l'ordre alphabétique au sein des genres et des "lieux" » comme l'explique l'introduction[1]. Toute distinction semble ainsi disparaître sous l'ordre alphabétique imposé par la liste. L'ordre alphabétique se dédouble d'un critère de classement par « lieu » qui est hétérogène : il peut correspondre aux thèmes abordés, au pays de naissance, de mort ou d'immigration de l'auteur, voire même à sa nationalité. Ainsi par exemple, Shahan Shahnoor (1903-1974), né en Turquie, vivant en France depuis 1923, est classé sous France suivant le critère de la langue de consécration : écrivant en arménien au début de sa carrière et en français à partir de 1945. Publié en 1929, le livre inclus dans le canon fait partie de ses œuvres écrites en arménien et n'est traduit d'après l'OBI qu'en anglais sous le titre *Retreat Without Song*. De même, Kazuo Ishiguro, d'origine japonaise vivant à Londres depuis l'âge de six ans et écrivant en anglais, est classé sous Europe suivant les critères du pays d'immigration ou de nationalité. Un autre exemple, Bai Xianyoung, né en 1937 en Chine, de famille refugiée à Taiwan, vit aux États-Unis, est classé sous Taiwan. Quant à Ruth Prawer Jhabvala, née en Allemagne puis naturalisée successivement au Royaume-Uni et aux États-Unis, elle est considérée comme écrivaine indienne, en raison des thèmes abordés dans ses livres écrits en anglais ou de la nationalité indienne de son mari[2]. 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 au contenu même des ouvrages. Ainsi le « lieu » tel qu'il est défini par l'Organisation rend possible un classement des auteurs où l'aire culturelle, selon la logique des aires linguistiques, prime sur l'origine géographique. L'OBI ordonne les auteurs par pays et par langue, suivant le classement qui prévaut sur le marché de la traduction. 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. En effet, le comptage du nombre de titres en anglais, notamment d'auteurs originaires du Royaume-Uni, des États-Unis et du Canada, nous étant difficile à partir de la liste, la base de données construite va pouvoir nous servir à analyser le degré de reproduction du rapport de force à l'œuvre dans le marché de la traduction.

[1] Organisation du baccalauréat international, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, *op. cit.*

[2] Née en 1927 à Cologne, dans une famille juive émigrée en Angleterre en 1939, Ruth Prawer Jhabvala y est naturalisée anglaise en 1948. Elle se marie ensuite avec un architecte indien et émigre en Inde où elle vit 24 ans avant de s'installer à New York et d'obtenir la nationalité états-unienne en 1986. Le thème de ses livres est inspiré par l'Inde.

Tout d'abord, nous avons défini la variable *origine géographique* de manière assez floue pour pouvoir désigner à la fois le pays de naissance et le pays d'enfance et répondre ainsi au problème de classement que peuvent poser les auteurs cosmopolites. Si, comme tous les indicateurs, le pays de naissance est arbitraire, il offre néanmoins quelques avantages du point de vue de notre problématique : 1) l'information sur le pays de naissance est relativement fiable et facile à obtenir et à coder par comparaison à l'information sur la nationalité de l'auteur ; 2) il permet d'éviter de traiter les auteurs différemment en fonction de leurs caractéristiques sociales ; 3) il permet de mettre à jour la logique « culturelle » de l'OBI qui est celle de montrer la diversité des origines des auteurs et d'éviter ainsi de surestimer le nombre d'auteurs devenus « français », « anglais » et « états-uniens » par consécration. Toutefois, lorsque les pays sont nombreux, classer ainsi les auteurs pose un nouveau problème, celui du regroupement. C'est pourquoi nous avons dû regrouper les pays en régions selon la définition de l'Unesco (voir Chapitre 4).

Figure 7. Répartition des auteurs selon l'origine géographique



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

Avant de considérer la répartition des auteurs selon l'origine géographique, notons que l'OBI ne se donne pas pour objectif une représentation « équilibrée » des cultures, pas plus que du sexe des auteurs, des langues, des genres littéraires et des périodes (voir p. 317). Lorsqu'il s'agit de pays ou de cultures, il est seulement question de « variété ». Un peu plus de la moitié des auteurs sur la liste sont d'origine européenne. 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 %).

La quasi-totalité des auteurs sur la liste sont nés là où ils sont consacrés comme écrivains nationaux. Si on définit un écrivain cosmopolite comme celui pour qui le pays de naissance ne correspond pas au pays de consécration, la part des écrivains cosmopolites est minime : sur un total de 388 auteurs, 26 sont cosmopolites, soit 6,7 %. Ce sont pour la plupart des auteurs latino-américains, souvent enfants de diplomates. Parmi eux, nombreux sont ceux qui, nés dans un pays, sont retournés dans le pays d'origine de leur parents et y sont consacrés comme écrivains nationaux. Isabel Allende, née en 1942 au Pérou de nationalité chilienne (père diplomate), retourne au Chili en 1945 et est considérée comme écrivaine chilienne. Alejo Carpentier y Valmont, né en 1904 à Lausanne de père architecte français et de mère enseignante russe, est considéré comme un écrivain cubain car il fait croire qu'il est né à la Havane[1]. Julio Cortázar, né en 1914 à Bruxelles de parents argentins (père diplomate) retourne en Argentine en 1918 et est considéré comme écrivain argentin. Carlos Fuentes, né en 1928 à Panama de nationalité mexicaine (parents diplomates), retourne au Mexique adolescent et est considéré comme écrivain mexicain. Ce sont également des écrivains africains, telle Bessie Head qui, née en 1937 en Afrique du Sud, vit au Botswana et y est considérée comme son écrivain le plus connu[2], ou Luandino J. Vieira, né au Portugal en 1935, et considéré comme écrivain angolais, peut-être en raison de sa prise de position politique en faveur de l'indépendance angolaise[3].

La variable *période de l'auteur* a été définie à partir des données sur la date de naissance et de mort de l'auteur pour pouvoir les confronter aux données sur la *date de première édition*. Selon la classification construite par Sapiro, les auteurs nés jusqu'au XIX^e^ siècle inclus sont définis comme « classiques », suivant l'hypothèse qu'il faut du temps pour qu'un auteur devienne un classique ; les auteurs nés et morts au XX^e^ siècle comme « modernes » et les auteurs nés au XX^e^ siècle et toujours vivants en 1999 – au moment de publication de la liste – comme « contemporains[4] ». Si on considère la date de première édition telle qu'elle est indiquée dans la liste, les titres publiés au XX^e^ siècle sont les plus nombreux, soit plus des trois quarts de l'ensemble. En revanche, du point de vue de la période

[1] http://fr.wikipedia.org/wiki/Alejo_Carpentier, (consulté le 4 novembre 2011).
[2] http://fr.wikipedia.org/wiki/Bessie_Head, (consulté le 4 novembre 2011).
[3] http://pt.wikipedia.org/wiki/José_Luandino_Vieira, (consulté le 4 novembre 2011).
[4] Gisèle Sapiro, *Les Échanges littéraires entre Paris et New York à l'ère de la globalisation*, Paris, Centre européen de sociologie et de science politique, 2010.

de l'auteur, les pourcentages d'auteurs contemporains, modernes et classiques sont relativement bien équilibrés : chaque catégorie constitue à peu près un tiers de l'ensemble. Cet écart peut s'expliquer par un grand nombre d'auteurs nés à la fin du XIX^e^ siècle qui ont donc été publiés au début du XX^e^ siècle mais aussi parce que l'édition de référence d'un ouvrage peut avoir été établie seulement au XX^e^ siècle. La part des contemporains est néanmoins la plus grande, même si Isabelle, l'une des enquêtés, professeur de français, trouve le programme du BI insuffisamment contemporain mais « plus ouvert » que le programme français[1].

6.2.2. Une « représentation équilibrée » ?

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* :

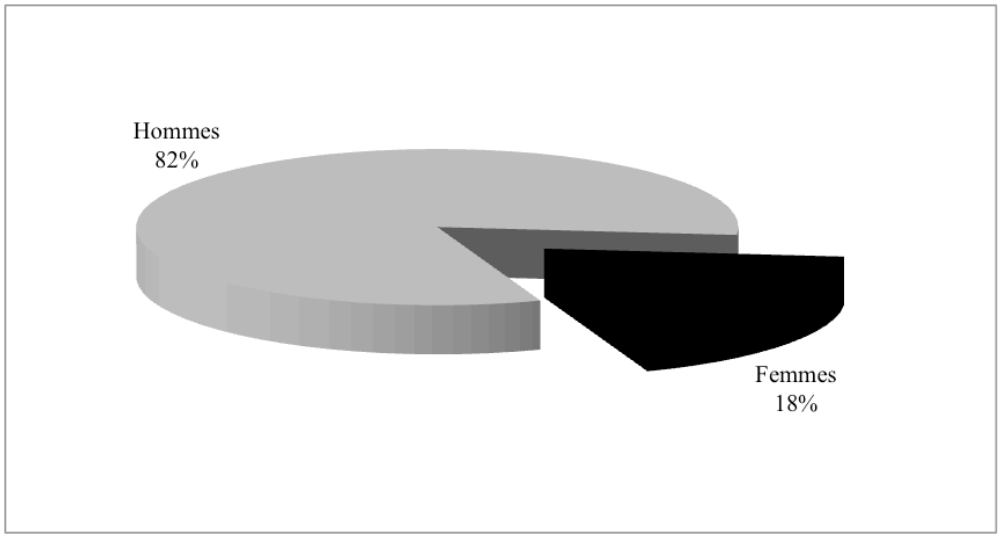
> Lors de la conception de la Liste de littérature mondiale […], nous avons pris en considération les points suivants : la valeur littéraire des textes, une représentation culturelle variée, une représentation équilibrée des langues, des genres littéraires, des sexes des auteurs et des périodes, la pertinence 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[2].

C'est pourquoi nous allons comparer les titres selon nos variables pour confronter ainsi les représentations des sexes, des périodes et des genres littéraires.

Sur un total de 388 auteurs en 1999, 82 % sont de sexe masculin et 18 % de sexe féminin (voir Figure 8). La part des auteurs hommes est presque cinq fois plus grande que celle des auteurs femmes. 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. Nous allons voir lesquelles.

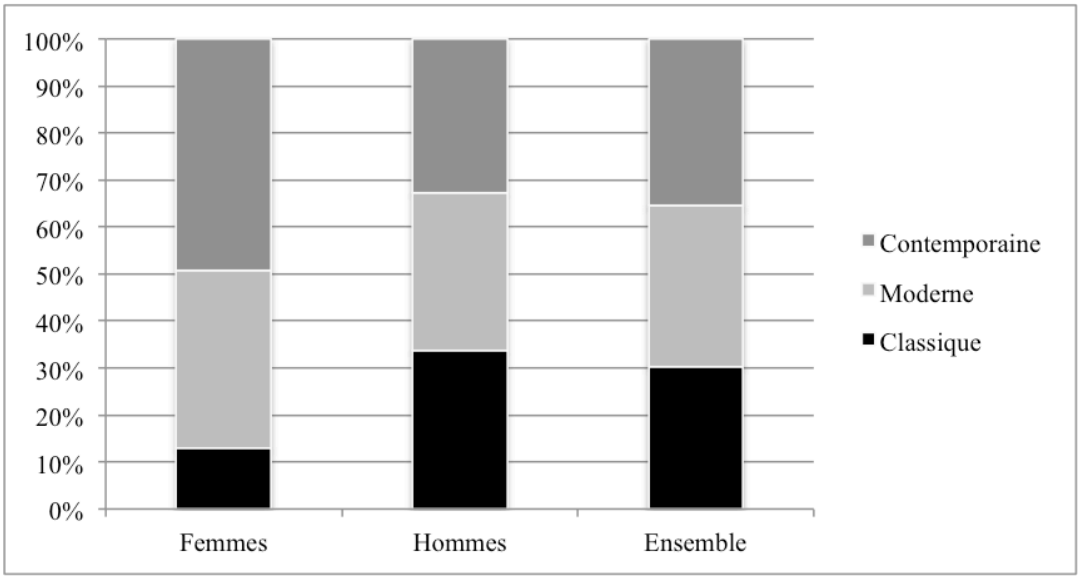
[1] Entretien avec Isabelle, pour l'extrait voir Annexes, p. LXII.
[2] Organisation du baccalauréat international, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, *op. cit.*

Figure 8. Répartition des auteurs par sexe



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

Figure 9. Répartition des auteurs selon le sexe et la période



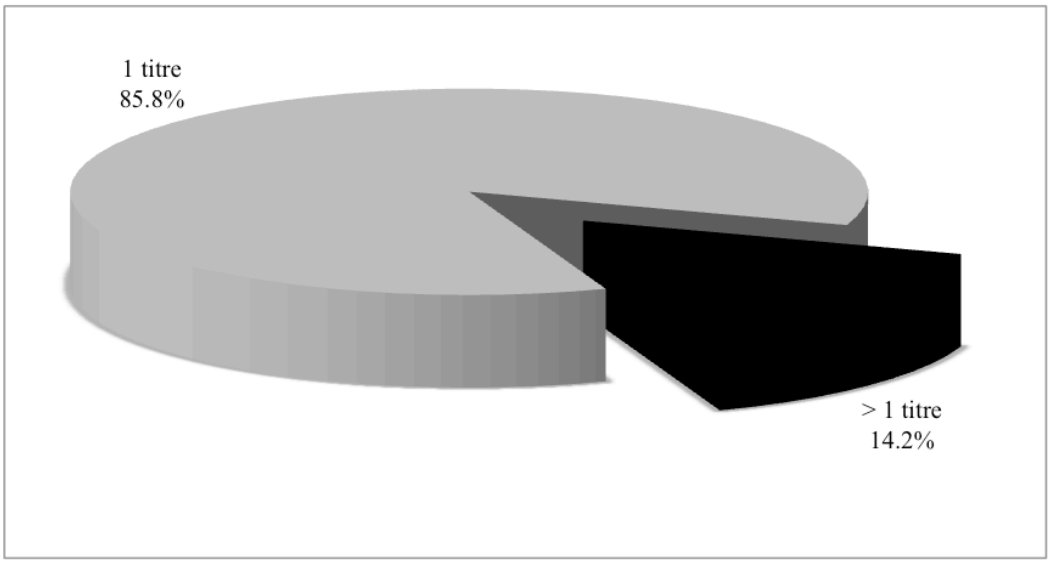
Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

Les auteurs femmes, nées avant le XX^e^ siècle, donc définies comme classiques selon nos critères, sont moins nombreuses que les hommes dans le panthéon de la littérature, de manière générale. Notre base de données reflète ce fait : près de la moitié des auteurs femmes sont contemporaines alors que la part des auteurs hommes se distribue de manière plus égale selon les périodes, toujours à peu près un tiers. Outre l'inégale répartition d'origine, l'enseignement de titres écrits par des femmes est perçu comme plus difficile, notamment pour les périodes qui précèdent le XX^e^ siècle, par certains professeurs de « littérature

mondiale » aux États-Unis[1]. De fait, les auteurs femmes contemporaines (49,3 %) sont surreprésentées par rapport à la part d'auteurs contemporains dans l'ensemble (35,3 %). Elles sont également surreprésentées par comparaison aux auteurs femmes des périodes moderne (37,7 %) et classique (13,0 %) (voir Figure 9). La quasi-totalité des auteurs femmes supprimées en 2011 sont d'ailleurs des auteurs modernes et contemporaines : les classiques n'étant pas nombreuses, il aurait été difficile d'en enlever davantage.

Dans son enquête sur le marché mondial de l'édition à travers le cas échanges littéraires entre Paris et New York, Sapiro constate que, sur la période 1990-2003, la part des femmes est plus grande dans la littérature contemporaine (33 %) que globalement, toutes périodes confondues (21 %), pour ce qui concerne les traductions littéraires du français vers les États-Unis. Si, dans le canon de l'OBI, un livre sur cinq est écrit par une femme, la part des auteurs femmes dans la littérature contemporaine et moderne est supérieure à ces chiffres. En résumé, nous pouvons dire que l'OBI tend à prescrire des œuvres d'auteurs femmes plus nombreuses que ce que font apparaître des bases comparables, mais qu'une représentation « équilibrée » des sexes s'accommode néanmoins d'une part d'auteurs femmes inférieure à celle des hommes. Selon un critère de sélection moral, il faut qu'il y ait des auteurs femmes – et dans les faits, il y en a jusqu'à près d'un auteur sur deux en littérature contemporaine – mais leur part reste inférieure à 20 %.

Figure 10. Répartition des auteurs selon le nombre de titres dans la liste



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

[1] David Damrosch, *Teaching world literature*, New York, Modern Language Association of America, 2009.

La plupart des auteurs n'ont qu'un seul titre dans la liste : ils constituent 85,8 % de l'ensemble, alors que ceux qui accumulent plus d'un titre n'atteignent même pas les 15 %. Enfin, seulement 3,1 % – l'élite des auteurs de littérature mondiale – ont plus de deux titres dans la liste. Par ordre croissant, voici les auteurs qui ont le plus de titres dans le canon de l'OBI : Ngugi wa Thiong'o, Kenzaburo Oe, Federico Garcia Lorca, Shusakuu Endo, Albert Camus et Kobo Abe ont chacun trois titres ; Yukio Mishima, Naguib Mahfouz, Henrik Ibsen et Gabriel Garcia Marquez ont chacun quatre titres ; Rabindranath Tagore et Anton Tchekhov ont chacun cinq titres.

Plus un auteur a de titres, plus il a de chances d'être un auteur consacré. Près de la moitié des auteurs qui ont plus d'un titre dans la liste sont les plus traduits selon l'*Index* et près d'un quart sont ceux qui sont super-traduits (51-200 t-index). L'autre moitié de ces auteurs sont relativement peu traduits, ce qui peut paraître surprenant pour un programme de littérature en traduction. Inversement, seulement 10,8 % d'auteurs qui sont peu traduits selon l'index (1-15 t-index) ont plus d'un titre dans la liste ; plus d'un tiers d'auteurs n'ont qu'un seul titre dans la liste. Parmi les auteurs qui ont plus de deux titres dans la liste, ceux dont on supprime les titres en 2011 sont des prix Nobel non-blancs et non-européens – le poète indien Tagore, l'écrivain égyptien Mahfouz et le dramaturge japonais Abe – pour ajouter les titres d'auteurs blancs européens (Tchekhov, Shakespeare, Hemingway et Mulisch). Ainsi depuis 2011, Tchekhov et Shakespeare sont les seuls auteurs qui ont cinq titres dans la liste – Camus, Hemingway, Ibsen, Mishima, Mulisch, Mukarami, wa Thiong'o en ont trois chacun.

Bien que l'OBI ne prétende pas à l'exhaustivité, nous observons un effort considérable pour intégrer dans son canon des littératures venant d'un grand nombre de pays, écrites dans des langues périphériques et à des époques diverses. À coté des grandes œuvres, consacrées par leur taux de traduction comme majeures dans la littérature mondiale, comment s'effectue la sélection de livres moins reconnus, c'est-à-dire moins traduits ? Les agents à l'origine des listes ne s'expriment pas directement sur leurs critères de choix, mais nous pouvons en faire émerger quelques-uns par les croisements des catégories sous lesquelles l'OBI classe les œuvres avec les caractéristiques objectives de ces dernières.

6.2.3. Une catégorisation de l'expérience humaine

Ce que l'OBI désigne par « lien thématique ou formel » consiste le plus souvent en l'ajout de catégories permettant de comparer les œuvres : le plus souvent deux, souvent trois, parfois quatre et rarement cinq. Un titre peut donc avoir une à cinq catégories ; tous en ont au moins une. Cinq cent soixante-huit catégories différentes ont été attribuées aux titres inclus dans la liste avec l'objectif de guider ainsi dans l'étude comparative des œuvres, comme l'indique le *Guide* de 1999 : « Ces liens sont autant de pistes permettant de comparer les œuvres ; ils ne sauraient en aucun cas décrire pleinement une œuvre littéraire[1]. »

Ces catégories peuvent être thématiques (par exemple « guerre ») ou formelles (par exemple « réalisme ») ; toutefois, même lorsqu'ils sont associés à une catégorie formelle, la quasi-totalité des titres (n=462) est classée par thème (86,7 %). Même si la liste n'a pas la prétention de « décrire pleinement une œuvre littéraire[2] » par ses catégories, elles sont néanmoins de bons révélateurs des raisons pour lesquelles l'OBI inclut un titre dans son canon de littérature mondiale.

Comme tous les titres ont au moins une catégorie, nous n'avons pris en compte que les premières, soit 191 sur les 568 au total. Il est curieux de dénombrer autant de catégories qui rendent difficiles la comparaison des œuvres. Ainsi, face à cette multitude et au grand nombre de redondances, nous avons recodé les catégories de l'OBI en cinq thèmes plus larges : « individu et société », « famille, femmes, enfance », « politique », « forme[3] », « psychologie et autres » (voir Encadré 14, p. 323). Ces thèmes sont mutuellement exclusifs dans la plupart des cas. Seuls les thèmes « individu et société » et « politique » comptent quelques ambivalences. C'est l'opération de classement qui nous a permis de trancher là où une catégorie pouvait relever de ces deux thèmes à la fois ; le nom de la catégorie, relevant du politique plus ou moins partisan, nous a également servi. Ainsi, les catégories comme « chaos », « conflit culturel » ou « nouvelles valeurs » lesquelles comportent un enjeu politique, ont été classées sous le thème « politique ». Quant au « choc culturel », il relève plutôt du thème « individu et société ». En même temps, les catégories comme « Afrique précoloniale », « Chine nouvelle » ou « communisme soviétique » ont été classées sous le thème « individu et société » puisqu'elles caractérisent des formations sociales spécifiques.

[1] IBO, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, April 1999, p. ii.
[2] Organisation du baccalauréat international, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, *op. cit.*
[3] Cette catégorie regroupe entre autres des genres littéraires, des registres, des figures de style, des mouvements littéraires et des types de textes.

Ce codage par thèmes doit permettre d'interpréter les résultats selon un regroupement plus large encore : les thèmes « individu et société » et « politique » pris ensemble se distinguent des thèmes plus universels comme « famille, femmes, enfance » et « psychologie » ainsi que des catégories formelles comme « poésie » ou « allégorie », regroupées sous le thème « forme ».

Notons tout d'abord que la grande variété sous-entend une volonté d'offrir un vaste panorama de l'expérience humaine, fonctionnant souvent par opposition : « justice » et « injustice », « liberté » et « emprisonnement », « tradition » et « modernité », « le moi et l'autrui », « individu » et « société », « développement féminin » et « développement masculin », « pauvreté » et « richesse ». Ces catégories sont parfois ensuite redoublées dans une seule et même catégorie : « riches et pauvres », « tradition et modernité », ou « individu et société ».

Certaines catégories sont récurrentes, comme l'opposition entre tradition et modernité déjà évoquée (« vie traditionnelle et vie moderne », « tradition rurale », « société traditionnelle » et « société de consommation ») redoublée par celle entre ville et campagne (« vie rurale », « vie paysanne », « vie citadine », « vie urbaine », « vie matérialiste », « pauvreté urbaine », « nature », « la ville »).

Les catégories du thème « psychologie » sont pour la plupart des valeurs positives. À côté des rares « pessimisme », « solitude », « isolement » et « souffrance », se trouvent : « amour », « amour adolescent », « amour romantique », « amitié », « compassion », « complaisance humaine », « solidarité », « rêve ».

Enfin, des catégories ne semblent exister que pour exprimer un particularisme, étant parfois en elles-mêmes la précision d'un thème plus large qui pourrait faire l'objet d'une catégorie à part entière, comme par exemple « diaspora noire » (il n'y a pas de catégorie diaspora ou d'une autre diaspora), « vie juive » (précision de la catégorie « religion » mais il n'y a pas de vie musulmane, athée ou chrétienne), « communisme soviétique » (alors qu'il n'y a pas de catégorie communisme ou communisme chinois), « pauvreté des pseudo-intellectuels » (sous-catégorie des « intellectuels ») ou encore « parodie du pseudo-socialisme » (alors qu'il n'existe qu'une catégorie formelle « parodie » mais pas de socialisme, ou même de pseudo-socialisme). *Comrade Panchooni* (1945) de Yervant Odian est le seul titre classé sous cette catégorie, son auteur, intellectuel arménien, écrit de façon satirique sur le génocide arménien. Le seul titre classé sous « vie juive » est le livre d'Aharon

Encadré 14. Regroupement par thèmes des catégories « lien thématique ou formel »

Le thème « politique » contient les trente-six catégories suivantes : apartheid, arrestation, bureaucratie, chaos, colonialisme, conflit, conflit culturel, conflit culturel et religieux, conflit de valeurs, corruption, émancipation, emprisonnement, esclavage, fascisme, féminisme, guerre, identité nationale, injustice, justice, libération, liberté, lutte pour l'indépendance, nation, nouvelles valeurs, négritude, pacifisme, parodie du pseudo-socialisme, période coloniale, politique, pouvoir, réforme et tradition, régime totalitaire, territoire, thèmes socio-politiques contemporains, totalitarisme.

Le thème « individu et société » contient les soixante-six catégories suivantes : Afrique précoloniale, aliénation, argent, Chine ancienne et Chine nouvelle, choc culturel, classes sociales, communisme soviétique, dégradation, diaspora noire, émigration, environnement, étiquette de la cour, exil, expatriés, guerre des sexes, héro [*sic*], histoire, identité culturelle ou personnelle, individu et société, intellectuels, interrogations sur la religion et la culture, l'individu, l'individu et l'industrialisation, l'étranger, la ville, le moi et autrui, lutte, lutte des classes, martyr, matérialisme, meurtre, nature, oppression, pauvreté, pauvreté des pseudo-intellectuels, pauvreté urbaine, peine de mort, préjugés, race, racisme, religion, responsabilité individuelle, révolution culturelle, riches et pauvres, richesse, ségrégation sociale, société, société bourgeoise, société contemporaine, société d'après-guerre, société de consommation, société traditionnelle, tradition, tradition et modernité, tradition rurale, valeurs culturelles, valeurs spirituelles, vie citadine, vie juive, vie matérialiste, vie paysanne, vie rurale, vie traditionnelle et vie moderne, vie urbaine, vies en prison, violence.

Le thème « famille, femmes, enfance » contient les quatorze catégories suivantes : adolescence, développement féminin, développement masculin, enfance, enfance et adolescence, famille, femmes, génération perdue, jeunesse, jeunesse et vieillesse, mariage, maternité, polygamie, relations hommes-femmes, relations humaines.

Le thème « forme » contient les trente-huit catégories formelles: allégorie, allégorie onirique, artiste, auto-analyse, autobiographie, comédie, épopée, érotisme, existentialisme, fantastique, futur, héroïsme, histoire, humour, l'absurde, légende, lyrisme, modernité, monologue intérieur, mythe moderne, mythologie, néoromantisme, parodie, philosophie, post-colonialisme, postmodernisme, réalisme, réalisme merveilleux, roman historique, romantisme, saga, satire, style narratif oral, surréalisme, suspense, symbolisme, technique narrative, tradition dramatique et tragédie.

Le thème « psychologie et autres » contient les trente-sept catégories qui sont liées à la sphère du mental, de l'émotion et de la signification. Elle regroupe par ailleurs tous les catégories abstraites qui n'étaient pas assez précises pour être codées selon les thèmes « politique » ou « individu et société » : Amitié, amour, amour adolescent, amour non partagé, amour romantique, art, changement, compassion, complaisance humaine, décisions éthiques, désir, émotions, fatalité, isolement, moralité, musique, nature humaine, nostalgie, obsession avec la beauté [*sic*], paradoxe, passé, pessimisme, psychologie, quête, quête de vérité spirituelle, quête du savoir, racines, raison, rêves, solidarité, solitude, souffrance, source d'inspiration, spiritualité, survie, temps, vieillir, voyage.

Appelfeld, *The Age of Wonders*[1], classé également sous « holocauste ». *Honorable Beggars* d'Hagop Baronian, le seul titre classé sous la catégorie « pauvreté des pseudo-intellectuels », aborde de façon moqueuse l'état de quasi-mendiant dans lequel se trouvent les écrivains et éditeurs au milieu du XIX^e^ siècle à Constantinople.

Dans la même logique, les thèmes politiques, suffisamment nombreux pour être regroupés distinctement des catégories « individus et société » avec lesquels ils peuvent parfois être confondus, contiennent eux aussi des catégories esseulées. En effet, ce sont des catégories qui, à l'instar de « riches et pauvres », fonctionnent habituellement en couples d'oppositions : ainsi, le « communisme soviétique » pourrait être contrebalancé par le capitalisme ; le « totalitarisme » ainsi que le « régime totalitaire » pourraient l'être par la démocratie ou la social-démocratie ; comme le « fascisme » pourrait l'être par l'antifascisme. Parmi les thématiques politiques et sociales, celle du conflit culturel est récurrent : « conflit culturel », « conflit culturel et religieux », « conflit de valeurs », « choc culturel », « identité culturelle ou personnelle » et enfin « interrogation sur la religion et la culture ».

Quand nous regardons le détail de catégorisation de quelques œuvres-tests, nous remarquons que certaines catégories, comme « femmes » et « famille » par exemple, se trouvent souvent associées pour caractériser une même œuvre ; d'autres ne le sont pas, comme « femmes » et « bureaucratie ». Comme nous le signalions plus haut, il n'existe pas pour l'OBI de catégories démocratie, ou libéralisme, pas plus que socialisme, hommes ou révolution. Si l'on ne considère que les catégories les plus fréquentes – famille, amour, femmes et guerre – il s'agit d'un point de vue masculin sur l'expérience humaine (absence de la catégorie hommes, amalgame des catégories « femmes » et « famille »). Avec les catégories de l'amour et de la guerre, celles des femmes et de la famille contribuent à près de 20 % de l'ensemble lorsqu'on y inclut toutes les cinq catégories (n = 568).

Après le recensement des catégories, nous en observons un très grand nombre : seulement deux ou trois titres sont mis sous la même catégorie en première place (191 catégories pour 462 titres) et le nombre total de catégories excède celui des titres alors même qu'il y a des thématiques très proches, voire des redondances. Notre hypothèse est que la catégorisation a été effectuée après la constitution de la liste, et de façon intuitive plutôt que raisonnée ou calculée. C'est pourquoi il serait incorrect d'imputer à l'OBI une volonté d'aborder toutes les thématiques ou de les équilibrer : notre hypothèse est que c'est à partir

[1] Publié en 1978, selon l'OBI ce livre n'est disponible qu'en anglais.

des livres choisis que le groupe de travail a attribué des catégories aux titres du canon. Ces catégories sont pour nous des résumés – non pas de l'œuvre mais du point de vue de l'OBI sur l'œuvre. Ce point de vue est normatif car c'est ce que le professeur est censé mettre en avant s'il choisit d'étudier l'œuvre. L'*arbitraire culturel* des catégories thématiques de l'OBI renvoie à son mode de valorisation des littératures étrangères.

Les critères de l'OBI, qu'ils soient explicités ou non, semblent bien être organisés par une conception de la « littérature mondiale » fondée sur les différences culturelles. Comment se répartit dès lors la catégorisation de l'expérience humaine selon les genres littéraires, le lieu d'origine de l'auteur, la langue, et les autres variables ? Répondre à cette question, c'est faire émerger des logiques de sélection sous-jacentes, reposant sur un certain eurocentrisme.

6.3. La diversité à l'épreuve de l'eurocentrisme

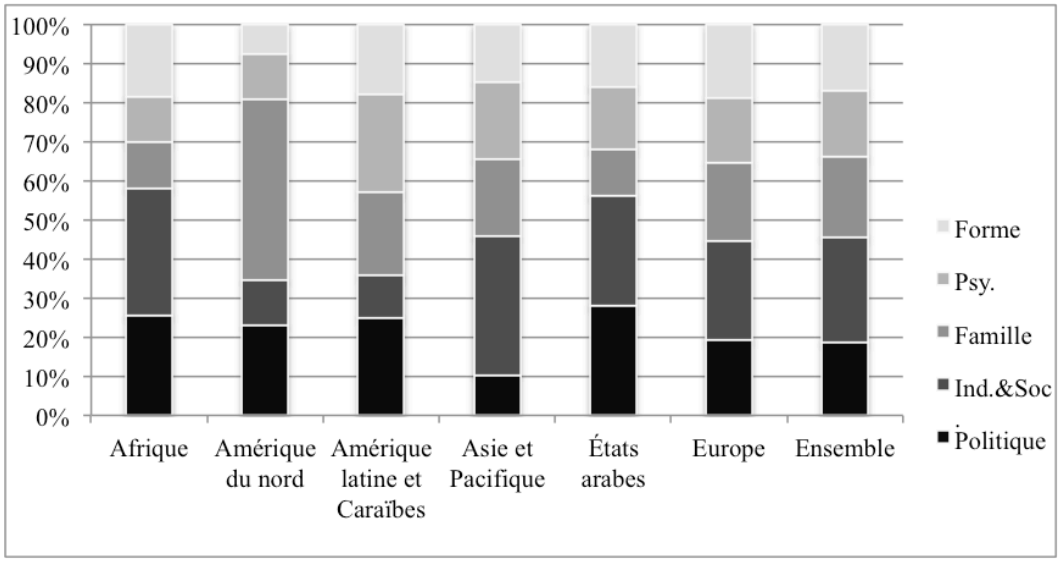
Lorsque l'OBI convoque la notion de « littérature mondiale », c'est en tant que synonyme de l'ouverture aux *autres* cultures. Il y a plusieurs façons de comprendre cette altérité : soit il s'agit d'assurer à tous les élèves, potentiellement de toutes les nationalités, la découverte de cultures différentes de la leur, soit cela marque la volonté de ne pas se limiter aux œuvres européennes les plus consacrées. L'implicite dans ce dernier cas serait que 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[1] ». Même si elle se place dans le cadre particulier de New York, Christine expose bien le problème en termes de l'opposition entre la culture états-unienne et les autres. Dans la « littérature mondiale », il ne s'agit pas ici d'étudier les œuvres européennes consacrées qui seraient les fondamentaux ou qui permettraient à certains élèves de connaître leurs racines.

Cette conception impliquerait un traitement différencié des titres européens par rapport aux autres. Ainsi Christine conçoit la littérature mondiale comme « conscience d'autres cultures[2] » alors que Mary, professeur plus ancien et directeur de département, la définit comme l'enseignement d'autant de cultures possibles : « In English specifically, we

[1] Entretien avec Christine, 22 octobre 2010.
[2] Entretien avec Christine, 22 octobre 2010.

have a commitment to teaching world literature – teaching literature from as many countries and cultures and time periods by *women* and by men *as much as possible* in all of our grades and we work hard to bring in *new* texts from different parts of the world[1] ». Depuis sa position à l'Unis, Mary définit la littérature mondiale comme un « engagement » et un moyen de transmettre les valeurs de l'ONU spécifiques à l'Unis. En nous expliquant que la mission de l'École consiste à enseigner de la littérature venant du monde entier, elle 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*, um but, but *we* make a conscious effort to do that[2] ». 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. Afin de décrire celui-ci, nous analysons la répartition des thèmes attribués aux œuvres sous l'angle de l'origine géographique des auteurs, des langues, des genres littéraires, des périodes, du sexe de l'auteur et de la reconnaissance internationale du titre.

Figure 11. Répartition des thèmes selon l'origine géographique de l'auteur



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

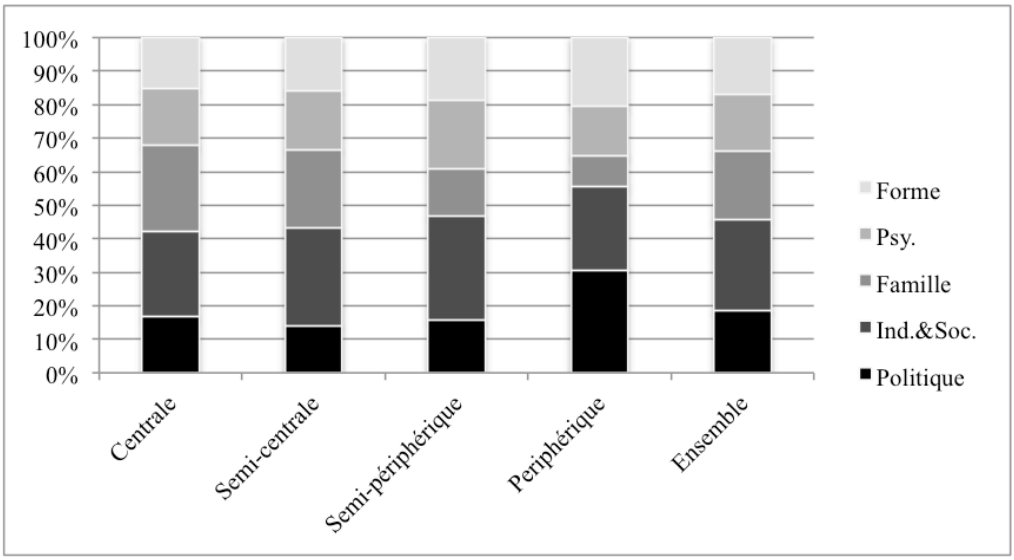
[1] Entretien avec Mary, 22 octobre 2010.
[2] Entretien avec Mary, 22 octobre 2010.

En ce qui concerne l'origine géographique (figure 11), près de deux tiers des titres d'auteurs arabes appartiennent aux thèmes « individu et société » (28,0 %) et « politique » (28,0 %) pris ensemble, alors que seulement un quart de ces titres sont regroupés sous les thèmes « famille, femmes, enfance » (12,0 %) et « psychologie » (12,0 %) pris ensemble. Plus d'un tiers des titres d'auteurs africains (32,6 %) et asiatiques (35,3 %) appartiennent au thème « individu et société » et sont surreprésentés par rapport à la part de ce thème dans l'ensemble (27,1 %). Près de la moitié des titres retenus pour le thème « famille, femmes, enfance » proviennent d'auteurs nord-américains (46,2 %). Quant aux titres retenus pour les thèmes d'ordre psychologique, un quart provient d'auteurs sud-américains (25,0 %). La plus grande part de titres retenus pour la forme sont d'auteurs européens (18,8 %), mais suivis de près par les auteurs africains (18,6 %), et des États arabes (17,9 %). Toutefois, sans grande surprise, observons que dans l'ensemble la répartition des thèmes suivant l'origine géographique oppose d'une part des espaces « occidentaux » (Europe et Amériques) pour lesquels les thèmes « universels » sont privilégiés (famille, psychologie, forme) ; et d'autre part les espaces « non occidentaux » (Afrique, monde arabe, Asie) pour lesquels les thèmes privilégiés par l'OBI relèvent plus du particularisme (Individu et société, politique). Ceci peut être rapproché des analyses de Richard Jacquemond sur l'importation de Naguib Mahfouz en France : alors que l'œuvre du Nobel égyptien de 1988 est très diverse, ce sont bien ses grands romans réalistes des années 1940-1950 (*Passage des Miracles*, la « Trilogie »), informant le lecteur « sur la société arabe contemporaine dans sa version cairote », qui ont fait son succès[1].

Les langues sont également liées à certains thèmes plutôt qu'à d'autres (figure 12). Toutes les langues, quelle que soit leur part dans la liste, sont associées au thème « individu et société » : les langues semi-centrales (29,2 %) et semi-périphériques (31,3 %) plus que les autres, et plus que la part de ce thème dans l'ensemble (27,1 %). Plus d'un quart des langues centrales sont associées au thème « famille, femmes, enfance » (25,8 %) ; avec les langues semi-centrales, elles y sont surreprésentées par rapport à la part de ce thème dans l'ensemble. Inversement, les langues périphériques sont sous-représentées dans ce thème (9,1 %) ; elles sont plutôt associées aux thèmes « forme » (20,5 %), « individu et société » (25,0 %) et « politique » (30,7 %) où elles sont surreprésentées par rapport à la part de ces thèmes dans l'ensemble.

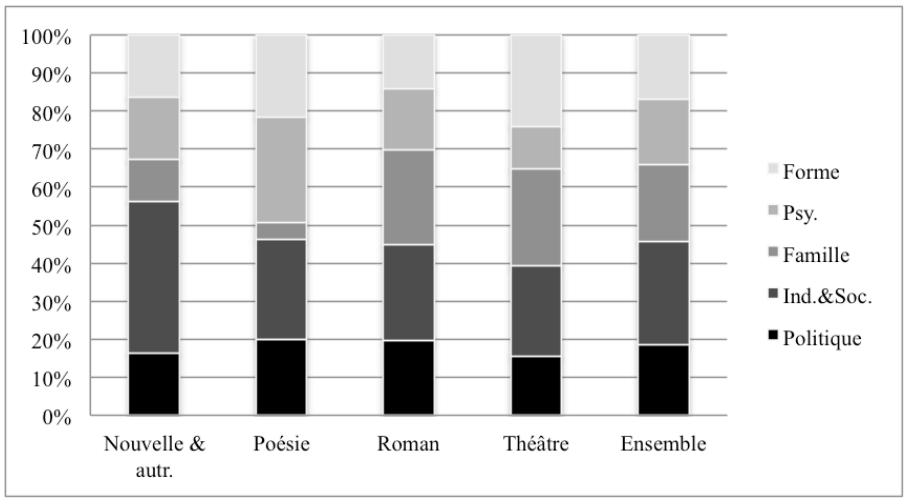
[1] Richard Jacquemond, « L'Internationalisation de la littérature arabe moderne, du prix Nobel de Naguib Mahfouz (1988) à *L'Immeuble Yacoubian* (2006) », Actes de la journée d'étude « Traduction et mondialisation » (7-8 décembre 2007) à l'université Paris 8, disponible à l'adresse http://www2.univ-paris8.fr/T3L/article.php3?id_article=145#005, (consulté le 13 juin 2014).

Figure 12. Répartition des thèmes selon la centralité de la langue



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

Figure 13. Répartition des thèmes selon le genre littéraire



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

Le genre littéraire des titres se répartit, lui aussi, en fonction de thèmes plutôt généraux ou spécifiques (figure 13). La nouvelle est plutôt associée au thème « individu et société » (40,0 %) ; la poésie, aux catégories d'ordre psychologique (27,7 %) ; le roman, au thème « individu et société » ; et le théâtre, au thème « famille, femmes, enfance ». Cette dernière association peut paraître surprenante, mais cela tient au fait que ce thème regroupe des œuvres que peut-être spontanément nous ne classerions pas ainsi : *Roméo et Juliette* de Shakespeare (famille, loyauté, amour, tragédie) ; *Antigone* de Anouilh (famille, mythologie, individu et société) ; *L'École des femmes* de Molière (famille, femmes, comique).

Figure 14. Répartition des thèmes selon la période de l'auteur

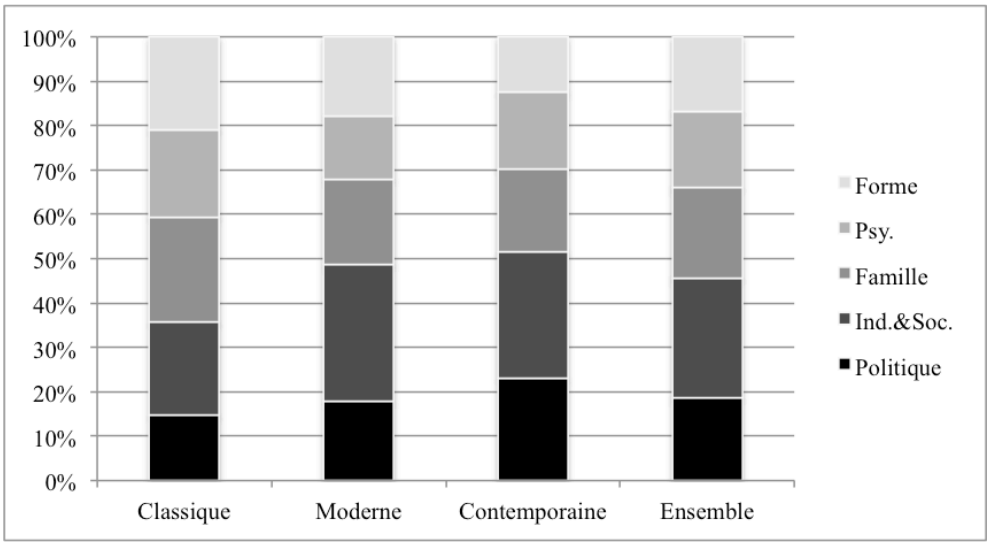


Figure 15. Répartition des thèmes par sexe des auteurs

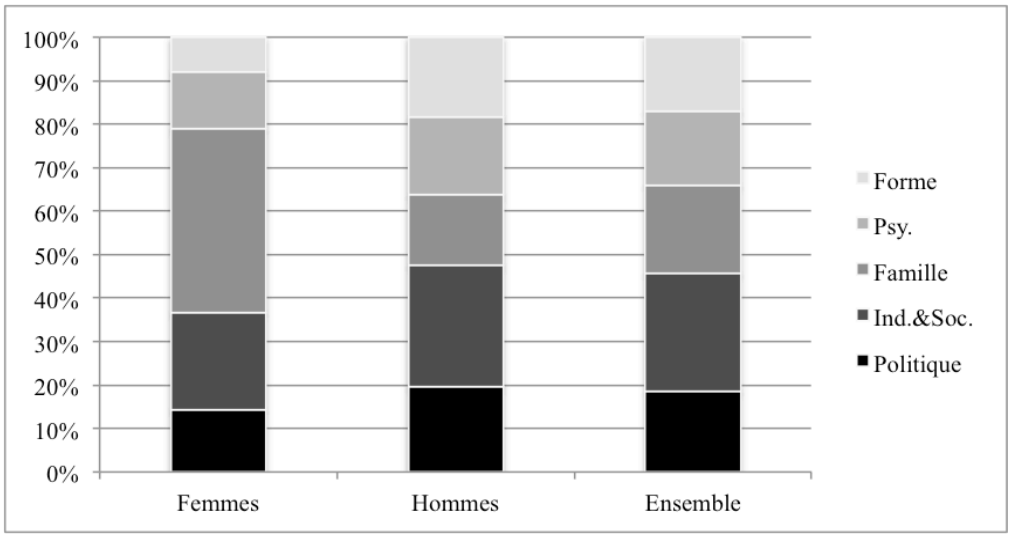
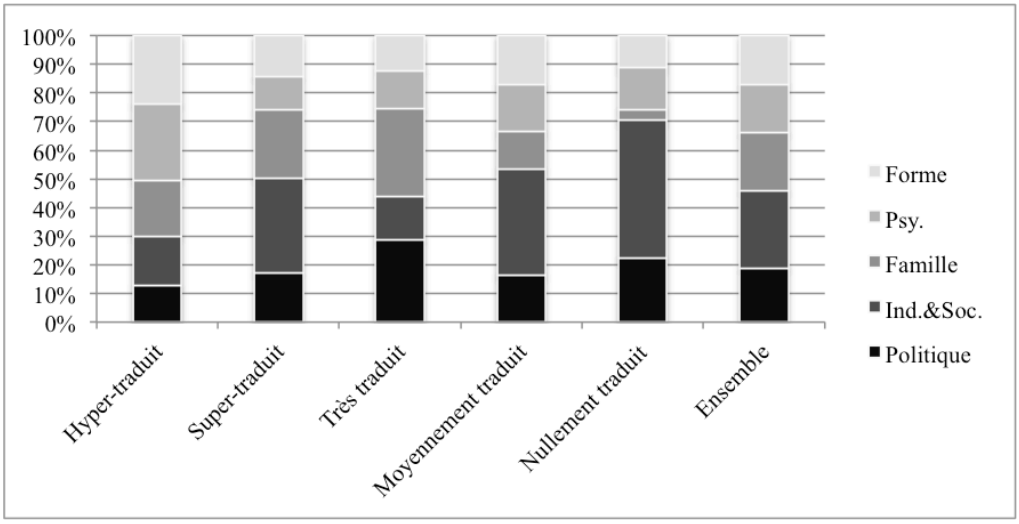


Figure 16. Répartition des thèmes selon le nombre de traductions dans l'*Index*



Sources : Base *Dugonjić PWL 1999.*

Pour ce qui concerne la période (figure 14), les auteurs classiques sont associés aux thèmes « psychologie » (19,6 %), « forme » (21,0 %) et « famille, femmes, enfance » (23,8 %), où ils sont surreprésentés, alors que les auteurs modernes et contemporains sont associés aux thèmes « individu et société » (30,8 %) et « politique » (23,0 %).

Reflet de l'assignation traditionnelle des femmes à des thèmes liés à la féminité, la famille et l'enfance, près de la moitié des titres d'auteurs femmes, appartiennent au thème « famille, femmes, enfance » (42,1 %) alors que les titres d'auteurs hommes relevant de ces thèmes (16,1 %) sont sous-représentés par rapport à leur part dans l'ensemble (20,3 %). Inversement, comme nous le voyons dans la figure 15, ce sont les titres d'auteurs femmes qui sont sous-représentés sous les autres thématiques, notamment sous les thèmes « forme » (7,9 %) et « psychologie » (13,2 %) par rapport à leur part respective dans l'ensemble (16,9 % et 17,1 %).

Enfin, plus un titre est internationalement reconnu, plus il est associé à des thèmes généraux ou universels (figure 16). Ainsi, près de la moitié des titres dont on ne trouve aucune traduction dans l'*Index* sont associés au thème « individu et société » (48,1 %) et près d'un tiers au thème « politique » (28,6 %), regroupant tous deux des catégories d'ordre spécifique. Il en va de même pour le tiers des titres moyennement traduits associé au thème « individu et société » (30,6 %) et près d'un autre tiers, au thème « politique » (28,6 %). Dans la même logique, plus d'un tiers de titres peu traduits sont associés au thème « individu et société » (37,1 %). Quant aux titres très traduits, plus d'un quart sont associés au thème « psychologie » (26,5 %) et près d'un quart au thème « forme » (23,9 %), regroupant tous deux des catégories d'ordre général, voire universel.

Tous ces graphiques indiquent des différences de répartition des thèmes, les œuvres aux caractéristiques dominantes se démarquant de celles aux caractéristiques dominées, notamment du point de vue de la centralité de la langue, du sexe et de l'origine géographique de l'auteur et de la reconnaissance internationale.

6.4. Disponibilité des œuvres

Comme le précisent les titres mêmes des listes, 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 : « On ne fait pas que de la littérature française francophone, on fait aussi de la littérature de traduction. Bah ça s'adapte. Évidemment c'est bizarre de lire Isabel Allende en français mais c'est ça qu'ils font, ils lisent des auteurs mondiaux en français[1]. » Dans les 124 pays accueillant une école internationale, les professeurs dispensent leurs cours de « littérature mondiale » dans l'une des trois langues de service et dans les langues A1 disponibles. La liste est donc parfois restrictive, comme l'explicite Pilar, professeur d'espagnol à l'Unis depuis deux ans :

> – Teaching the IB? […] There is a list of contents that the kids need to know. […] It's the World literature prescribed list. I think that it was last year. The thing is that when you're studying a language A1, everybody has to look at that book list. So it doesn't matter if you teach Chinese or whatever, world literature books that you need to choose; they need to come from that prescribed list. I cannot come and say "well, OK, I would like to read this one and it doesn't appear there", no[2]. [Pilar, professeur d'espagnol à l'Unis depuis 2008, MSc. en éducation, Ontario Institut of Education, Colombienne, 41 ans.]

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. En effet, la mention par la liste de la disponibilité d'un titre n'est pas pour nous un indice de l'existence d'une traduction en 1999. Par conséquent, 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. 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 Garcia Marquez 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 Garcia Marquez

[1] Entretien avec Isabelle, 20 octobre 2010.
[2] Entretien avec Pilar, 21 septembre 2011.

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*, ne sont-ils pas disponibles notamment en swahili ou en gallois.

Cet obstacle de l'accès au texte est redoublé par la contrainte à laquelle est soumis le professeur de pouvoir proposer autant de livres qu'il a d'élèves. Comme nous le confiait en effet 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[1]. » Si l'accès à des livres traduits en français peut s'avérer une opération malaisée à Genève, nous pouvons en déduire que ce problème s'accentue d'autant plus que l'école se situe dans un pays où l'accès à la littérature étrangère en traduction est limité.

Comme nous le voyons dans les figures 17, 18 et 19, il existe une traduction en anglais pour une très grande part des 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 partir de notre lecture analytique de la liste de 1999, ajoutons que pour les 4 % de titres non traduits en anglais, il existe le plus souvent une traduction en français ou en espagnol.

Concernant l'indisponibilité des titres selon l'estimation de l'OBI, si seulement 3,9 % des œuvres ne sont pas disponibles en anglais, elles sont plus d'un tiers à ne pas exister en version française (34,4 %) et près de la moitié en espagnol (49,2 %). La différence s'explique non seulement parce que la part des traductions en anglais est plus forte qu'en français et en espagnol, mais aussi parce que la part des ouvrages dont la langue originale est l'anglais (15,5 %) équivaut à la part de ceux qui sont écrits dans ces deux langues réunies (respectivement 9,3 % et 7,1 %, soit 16,4 % ensemble).

[1] Correspondance avec Mercedes, courriel du 11 mars 2014.

Figure 17. Répartition des titres selon la disponibilité en anglais

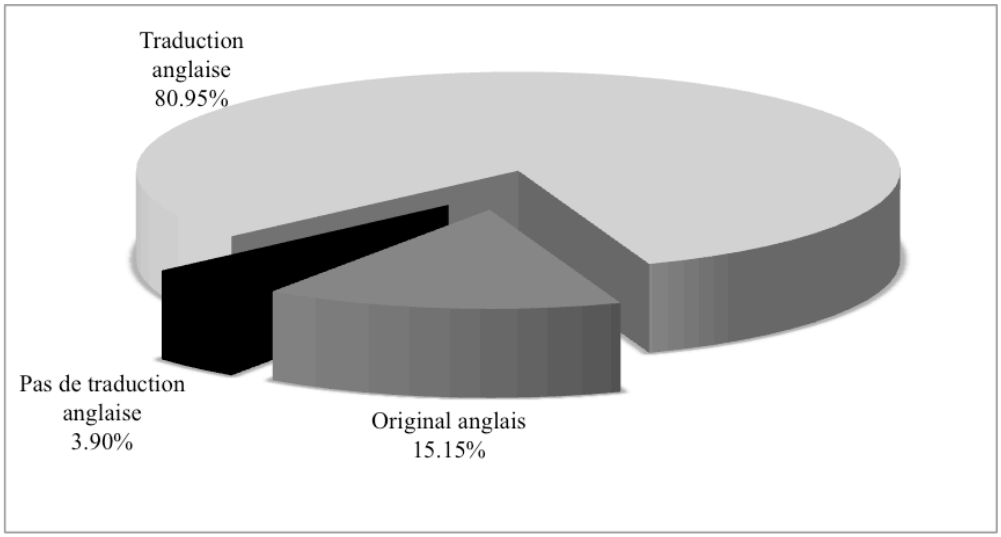


Figure 18. Répartition des titres selon la disponibilité en français

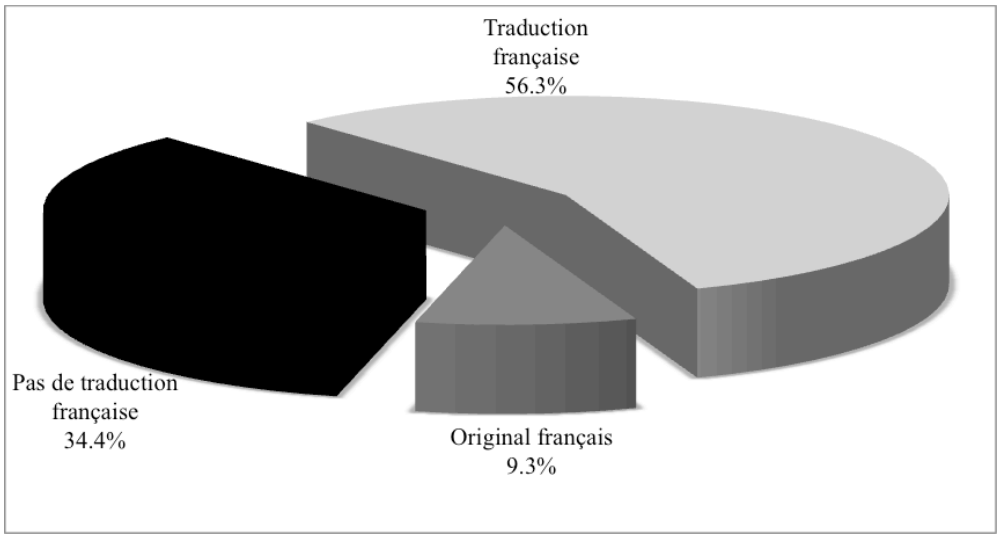
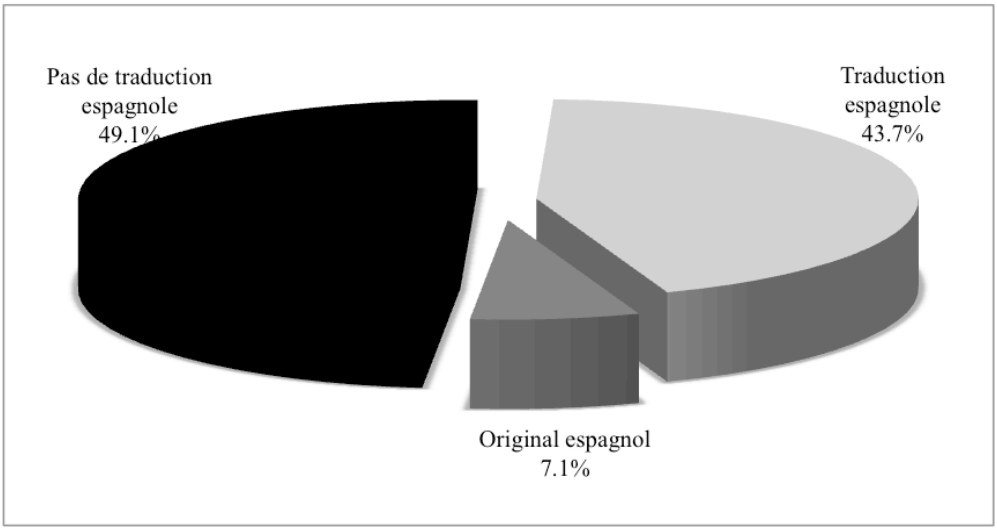


Figure 19. Répartition des titres selon la disponibilité en espagnol



Source : Base *Dugonjić PWL 1999.*

L'OBI prend la mesure de l'indisponibilité de certaines œuvres mais affirme intégrer cette dimension dans le processus de sélection. Formulée en termes de « disponibilité des traductions », l'allusion au marché de la traduction met en avant sa dimension économique (offre et demande), occultant ainsi les facteurs structurants de ce marché, lesquels sont aussi d'ordre culturel et symbolique. En effet, dans le système mondial des langues, les rapports de domination entre les pays se reproduisent dans les relations entre les langues et participent à l'inégale distribution des ressources[1].

Sur le marché mondial de la traduction littéraire, l'anglais est une langue « hyper-centrale[2] », à savoir que près de la moitié des ouvrages traduits le sont depuis l'anglais mais que peu le sont vers l'anglais[3]. Selon le principe que plus une langue est centrale, plus on traduit *de* cette langue mais moins on traduit *dans* cette langue, il y a davantage d'« importation » en français et en espagnol, et moins d'« exportation », de livres par la traduction qu'en anglais[4]. Il n'est donc pas étonnant que l'anglais ne puisse suffire comme langue de référence pour l'OBI car, en volume, moins de titres sont traduits en anglais par rapport à ceux qui le sont dans ses deux autres « langues de service ».

Théoriquement, la littérature mondiale peut être étudiée dans près de soixante langues, cependant le choix des titres sur la liste dépend avant tout des 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[5]. 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[6].

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

[1] A. de Swaan, *Words of the World, op. cit.*
[2] J. Heilbron, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », art cit.
[3] Au début des années 1990, moins de 4 % de la production nationale des livres aux États-Unis et en Angleterre sont des traductions. Voir Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 30.
[4] *Ibid.*
[5] G. Sapiro, *Les Échanges littéraires entre Paris et New York à l'ère de la globalisation*, *op. cit.*, p. 61.
[6] J. Heilbron, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », art cit, p. 434.

étudiée. Dans cette perspective, la marge de liberté du professeur est minime. C'est pourquoi notre hypothèse est que le professeur – selon que la langue dans laquelle il étudie la littérature en traduction est centrale, semi-périphérique ou périphérique – a plus ou moins de possibilités de choix des titres puisque ce choix se fait sous la contrainte de l'existence de traductions. Plus la langue est centrale, plus il aura de choix.

Comme nous le voyons dans la figure 16, les œuvres moyennement et nullement traduites se caractérisent par une forte représentation des thèmes « individu et société » et « politique » (respectivement 48,1 % et 37 %). Si un professeur ne travaille qu'à partir d'œuvres hyper et super-traduites, il aura objectivement le choix entre plus d'œuvres classées sous les thèmes « famille, femmes, enfance » et « psychologie » que sous ceux « individu et société » ou « politique » : 19,7 % et 26,5 % pour les hyper-traduites (soit 46,2 % en tout) ; 24,0 % et 11,5 % pour les super-traduites (soit 35,5 %).

Alors que le programme définit la quantité d'œuvres devant être étudiées en traduction, la marge de liberté des professeurs par rapport au programme consiste en sa capacité à choisir les œuvres à étudier[1]. Comme l'explique Robin, un professeur peut alors se spécialiser en littérature indienne par exemple et n'enseigner que cela dans le cadre de son cours de littérature mondiale :

> 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[2]. [Robin, professeur d'anglais et de TOK et directeur de l'école secondaire à l'Unis depuis 2010, M.A en sociologie, Université en Australie, Australien, 54 ans.]

Pour illustrer la flexibilité du BI par comparaison à l'IGCSE[3] 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. Nous voyons donc que la pratique peut anéantir la volonté de diversification des textes étudiés. Mais, plus que la contrainte du programme, l'espace des

[1] Les professeurs doivent choisir dans la partie *World Literature* et, s'ils le veulent, dans les parties *Groups of Works* et *School's Free Choice*.
[2] Entretien avec Robin, 14 octobre 2010.
[3] Voir note 1, p. 262.

possibles est déterminé par la langue d'enseignement, et non par la langue du pays d'accueil puisque certaines langues ne coïncident pas avec des unités d'un seul État.

* * *

Mêlant œuvres consacrées mondialement et œuvres venant de langues périphériques ou de pays dominés dans la « République mondiale des lettres », le canon de l'OBI incarne la volonté de faire découvrir d'autres cultures aux élèves. Malgré la révision du canon caractérisée par la suppression de certaines langues, l'OBI préserve une diversité culturelle par le nombre de langues originales. C'est notamment par la diversité linguistique que l'Organisation consacre la division en entités davantage culturelles que politiques (nationales ou régionales), en favorisant nombre de langues ne se limitant pas aux frontières étatiques.

Le canon de la littérature mondiale mis en avant par l'OBI dans sa liste de 1999 se caractérise par une grande diversité des langues, des origines géographiques des auteurs, d'époques d'écriture et des thématiques. En analysant le canon, notamment à travers les catégories que l'OBI assigne aux titres, nous avons pu faire émerger des critères plus implicites mais aussi les seuils de tolérance actifs dans la sélection des œuvres à prescrire. L'étude du classement des œuvres permet de constater que certaines catégories semblent réservées à des aires culturelles précises, globalement les œuvres européennes ou assimilées sont choisies pour leur caractère universaliste et celles écrites par des écrivains dominées pour des particularismes. Cette façon de répartir les titres pourrait se comprendre à l'aune de ce qu'explique un directeur de collection étrangère interviewé par Sapiro : un texte étranger doit répondre à la double exigence d'une part d'apporter « quelque chose de différent, qu'on n'a pas[1] » et d'autre part de partager des valeurs avec la langue de traduction, ce qu'il exprime en termes d'universalité. Puisque l'OBI a un biais eurocentré, toutes les cultures n'ont pas les mêmes chances d'accès à l'universalité, ce qui explique notamment la forte part de titres dont les auteurs sont d'origine africaine, asiatique ou des États arabes qui sont classés sous des catégories relevant des thèmes « politique » et « individu et société ». Inversement, les œuvres

[1] Gisèle Sapiro (dir.), « Les collections de littérature étrangère », art cit, p. 199.

culturellement proches des cultures européennes sont en plus grande part associées aux catégories que nous avons classées sous les thèmes « famille, femmes, enfance » et « psychologie », à savoir plus universels. Loin de « dénationaliser » la littérature, l'OBI se situe du côté de l'« assignation identitaire[1] » qui réduit la littérature à l'expression d'une culture nationale ou locale. Cela est particulièrement vrai pour les littératures de langues et pays dominés, celles relevant des langues et pays dominants étant plus souvent assimilées à des thèmes universels.

Là où l'OBI se donne pour objectif une représentation équilibrée des langues, des genres littéraires, des sexes des auteurs et des périodes, les comptages révèlent une hiérarchie des langues originales des titres ainsi qu'une représentation hautement inégale des auteurs selon le pays, la langue et le sexe. Le rééquilibrage entre l'Europe et l'Afrique qui a accompagné la révision de la liste en 2011, a été en faveur des classiques de la littérature européenne. Ce rééquilibrage critique de la littérature mondiale s'appuie sur des critères autres que ceux (dits « littéraires ») qui sont aux fondements des canons traditionnels, et il rapproche la représentation relative des régions de leur poids économique et géopolitique. L'« eurocentrisme » du BI, réel par ce rééquilibrage, s'appuie également sur une catégorisation pleinement eurocentrique des textes au programme. La sélection des titres semble obéir à plusieurs logiques : d'une part, celles du marché de la traduction et plus précisément des œuvres littéraires ; de l'autre, des logiques économiques et géopolitiques. En raison de la forte littérarité du français, la littérature de langue française a une représentation considérablement plus importante dans le canon de l'OBI que l'espace francophone dans le jeu économique et géopolitique mondial. En revanche, tout se passe comme si l'augmentation de la part de la littérature chinoise était due aux stratégies pédagogiques de l'OBI en direction de la Chine, traduisant ainsi l'engouement que suscitent les projections économiques concernant ce pays.

La sociologie de la traduction conduit à interroger la diversité des titres prescrits non seulement selon la centralité de la langue dans laquelle ceux-ci sont étudiés, mais encore selon la disponibilité des traductions. Aussi l'analyse du canon de l'OBI est-elle un moyen de tracer l'espace des possibles dans lequel s'inscrivent les variations de la pratique. Dépendants de la disponibilité des œuvres, les choix des professeurs demeurent en effet subordonnés aux opérations de sélection et d'exclusion constitutives du canon. L'OBI remplit une fonction

[1] Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio*, *op. cit.*, p. 400 ; Gisèle Sapiro, *La Responsabilité de l'écrivain. Littérature, droit et morale en France*, Paris, Seuil, 2011, p. 667.

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.

Si nous faisons le pari que la « conscience internationale » que l'OBI souhaite inculquer aux candidats peut être saisie, à l'état objectivé, dans la *Liste* de littérature mondiale, nous n'oublions pas que cette liste a une histoire, que son usage peut varier dans le temps et que, dans la pratique, les professeurs disposent d'une certaine marge de liberté. L'analyse du canon de l'OBI a donc été un moyen de tracer l'espace des possibles dans lequel s'inscrivent les variations de la pratique, puisqu'avant de dépendre des « besoins » d'une classe, du libre arbitre du professeur ou du pays d'accueil de l'école, le choix des titres pour l'étude dépend de la langue d'enseignement et de la part de littérature traduite *en* cette langue sur le marché de la traduction.

Chapitre 7. Un programme d'« histoire mondiale » : approche qualitative

Avant de créer les premiers programmes du BI dans les années 1960, les principaux concepteurs étudiés au chapitre 3 se sont souvent d'abord impliqués dans les réformes des systèmes d'enseignement de leur pays respectifs, l'Allemagne, la Grande-Bretagne, la France et la Suisse. Rappelons que les réformateurs du BI ont conçu ce titre scolaire en s'opposant notamment au système français, conçu comme paradigmatique d'un enseignement national associé à une vision « encyclopédique » de la culture générale. L'enseignement de l'histoire pour le BI reflète sa vocation internationale et se dispense particulièrement au sein du parcours « histoire mondiale », alors qu'en effet, depuis près de deux siècles, l'enseignement de l'histoire en France se fait dans le cadre de programmes nationaux[1], voire nationaliste[2], contrairement à la Suisse, réputée pour son défaut d'enseignement de l'histoire nationale[3], et à la Grande-Bretagne, où les programmes ne sont nationaux que depuis 1988. 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, telle l'Allemagne[4].

Dans le cadre du BI, l'histoire mondiale est une option du groupe « Individus & Société » et est enseignée uniquement au niveau supérieur. 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

[1] 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, voir Patricia Legris, *L'Écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010), op. cit.* Voir également Yves Déloye, *École et Citoyenneté, L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de Sciences Po, 1994 ; Patricia Legris, « Les programmes d'histoire en France. La construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010) », *Histoire de l'éducation*, 2010, n° 126, p. 121‑154.

[2] Suzanne Citron, *Le Mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, Éditions ouvrières, 1987.

[3] Selon Charles Heimberg et Valérie Operiol, en effet, la Suisse est le plus souvent conçue comme paradigmatique de l'absence de l'histoire nationale dans l'enseignement de l'histoire, même si, comme ils le déplorent, aucune enquête rigoureuse ne vient étayer ce propos, voir Charles Heimberg et Valérie Operiol, « La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématicité du monde et de son devenir » dans *Les Didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation, Colloque de l'Université de Cergy-Pontoise, 7-8 octobre 2010*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, 2010, p. 8.

[4] Laurence de Cock et Emmanuelle Picard, *La Fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, p. 19. Les deux auteurs notent aussi que certains États laissent l'élaboration des programmes à chaque établissement et sont moins dirigistes sur ce point que la France. À titre d'exemple, au Danemark, le programme varie en fonction de l'établissement.

de la *World History*[1]. À l'instar des fondations et organisations non-gouvernementales dans d'autres domaines de la vie sociale, elle se présente comme indépendante et libre de tout champ politique ou idéologique, se dotant ainsi d'une image de contre-pouvoir[2].

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 ? Le programme du BI se prête particulièrement bien à une analyse interne[3] parce que son 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[4]. Il s'agira dans ce chapitre 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 partir des programmes du baccalauréat international, 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[5] ? Que signifie pour l'OBI d'aborder l'histoire dans un « esprit international » ?

Suivant Jean-Louis Fabiani pour qui le programme scolaire associe étroitement « des prescriptions techniques et des prescriptions idéologiques, sans qu'on puisse jamais distinguer entre les unes et les autres[6] », nous tenterons de faire apparaître les logiques qui sous-tendent

[1] 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*, voir Chloé Maurel, « La world/global history. Questions et débats », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2009/4, n°104.

[2] Boris Petric (dir.), *La Fabrique de la démocratie. ONG, op. cit.*

[3] 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 citons parfois les deux versions du même document.

[4] A. Prost, *Éducation, Société et Politiques, op. cit.*

[5] Voir chapitre 3, p. 174.

[6] J.-L. Fabiani, *Les Philosophes de la République*, *op. cit.*, p. 46.

l'« histoire mondiale », aussi bien techniques qu'idéologiques. En tant que « guide pour la plannification, l'enseignement et l'évaluation[1] » destiné aux professeurs, le programme est pour nous une source permettant d'objectiver les schèmes de vision et de division du monde de l'OBI, à partir d'une analyse structurale de contenu[2]. Décrire le programme, comme nous y invite Prost, nous permettra d'identifier un ensemble de thèmes relevant aujourd'hui de l'« histoire mondiale » telle qu'elle est sanctionnée par l'examen du baccalauréat international, puisque les pays, les individus et les événements qui y sont nommés sont ceux que les élèves retrouveront dans les questions d'examen[3].

Dans ce chapitre, nous étudierons le programme officiel de 2008[4] dans le *Guide*[5], notamment à partir de la table des matières que nous avons dû construire (voir Annexes, p. LXVI) – 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 XX^e^ 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* du *IB teacher* 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. Comme nous y invite Basil Bernstein, nous considérons que le programme du BI enregistre un « savoir reconnu comme valable[6] » à un moment donné du temps, ici dans les années 2000, et dissimule ainsi les discordances et les conflits dans l'histoire des interprétations historiques comme le souligne Jean-Louis

[1] « 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. » Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, s.l., 2008, p. 1.
[2] L. Boltanski et P. Bourdieu, « La Production de l'idéologie dominante », art cit.
[3] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 1.
[4] 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.
[5] 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. Concernant l'histoire, nous nous reportons au *Guide* suivant : Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*
[6] Basil B. Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975, p. 263‑300.

Fabiani [1]. Après avoir décrit l'organisation du programme, la conception de l'histoire en tant que discipline et la vision de ce que doit être son enseignement, nous analyserons sa structure et son contenu à travers deux indicateurs de positionnement politique : l'usage de la notion de démocratie et l'explication des guerres[2].

7.1 Un programme mondial centré sur l'Europe ?

Avant d'examiner le programme d'histoire mondiale, nous le situerons 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) contenus dans l'ouvrage de Robert Leach[3], enseignant d'histoire à l'Écolint entre les années 1950 et 1970, nous avons dans un premier temps comparé leurs objectifs et leur structure afin de saisir les continuités du programme actuel et de mettre en évidence ses spécificités qui seront au cœur de notre analyse.

Dès ses débuts, l'OBI prend position contre la spécialisation et pour un usage généraliste des sciences humaines et sociales. Ainsi peut-on lire dans le premier programme de 1970 que « les disciplines appelées plus communément "sciences humaines" ou "sciences sociales" ne doivent pas revêtir un aspect purement technique (connaissances historiques ou géographiques par exemple) mais qu'il convient de les envisager par rapport à l'homme et à ses problèmes[4] ». C'est pourquoi les réformateurs les renomment « Étude de l'homme ». Ce groupe de matières 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[5]. Enfin en 1980, la « gestion de l'entreprise » (renommé « gestion » 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 [6] », 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

[1] J.-L. Fabiani, *Les Philosophes de la République*, *op. cit.*, p. 48.
[2] La rédaction de ce chapitre a été faite en parallèle à celle d'un article écrit à quatre mains et spécifiquement consacré au lien entre la formation des élites et le contenu du programme du BI : Leonora Dugonjić et Raphaëlle Richard de Latour, « Former les dirigeants d'un "monde meilleur". La *World History* au service d'un *ethos* international », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, à paraître.
[3] R.J. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, *op. cit.* ; A.D.C. Peterson, *Schools Across Frontiers*, *op. cit.*
[4] ISES, *Le Baccalauréat international*, Genève, Service d'examens des écoles internationales, 1967, 36 p.
[5] Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, *op. cit.*
[6] Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, *op. cit.*, p. 45.

particularistes, actuellement dépassées[1] ». 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[2].

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[3], alors que la discussion des questions sociales, économiques, culturelles et idéologiques relève du choix des professeurs[4]. 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[5], 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 »[6]. Selon Leach, l'objectif était explicitement orienté contre les programmes nationaux, critiqués en 1967 comme « ethnocentriques[7] ». 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[8]. » 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[9] ». En effet, il s'enrichit d'options proposant d'étudier de nombreux événements « extra-européens », notamment l'histoire de l'Afrique précoloniale.

[1] *Ibidem*.
[2] 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 ».
[3] 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, centrées sur le drame des "grands événements", a travaillé dans et sur le temps court. ». Voir Fernand Braudel, *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1985, p. 48‑49.
[4] Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, *op. cit.*, p. 45.
[5] R. Bohem, *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*, *op. cit.*
[6] ISES, « Appendix B. International Schools Examinations Syndicate- International Baccalaureate. Teachers' Guide. History » dans Robert J. Leach, *International Schools and their Role in the Field of International Education*, Oxford, Pergamon Press, 1969, p. 217.
[7] *Ibid.*, p. 211.
[8] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 5.
[9] 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 », voir Romain Bertrand, « Rencontres impériales. L'histoire connectée et les relations euro-asiatiques », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2007, n° 54, p. 69.

Toutefois, 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[1]. 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[2]. [Marwane, professeur d'anglais à l'Écolint depuis 1974, maîtrise d'anglais Paris X, Français, 61 ans.]

Dans ses propos, nous pouvons discerner une esquisse du processus de l'acculturation des élèves issus de pays non européens (« je suis en train de le *déraciner* ») en prenant l'exemple d'un élève africain qui entrera à Harvard ou à Paris grâce à la « formation occidentale » que dispense l'Écolint. 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 »). Les propos tenus à la SLN, nous autorisent à penser que, 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[3]. » 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 :

[1] Dipesh Chakrabarty, « Postcoloniality and the Artifice of History. Who Speaks for "Indian" Pasts? », *Representations*, 1992, n° 37, p. 1‑26.
[2] Entretien avec Marwane, 2 décembre 2007.
[3] Entretien avec Calvin, 24 septembre 2007.

> 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, 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[1]. [Calvin, professeur d'histoire et de TOK à l'Écolint depuis 1970, B.A en histoire et « Certificate of education » de University of Sussex, Britannique, 63 ans.]

Ainsi, tous les élèves, européens ou non, subiraient une certaine transformation du point de vue de leur identité. L'histoire mondiale, n'ayant pas les mêmes contenus que les histoires nationales, les doterait du « sentiment d'être international ».

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[2]. 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 »[3]. Grâce au document *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3*[4] publié par l'OBI pour être utilisé à partir des examens de 2010, nous pouvons affiner les objectifs pédagogiques sous-tendant les programmes puisqu'il contient à la fois des indications sur les réponses et sur les notations. 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.

[1] Entretien avec Calvin, 24 septembre 2007.
[2] Dans la pratique, le choix de l'élève se fait sous contrainte au moins à trois niveaux : pays d'accueil, école, enseignant.
[3] 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 %.
[4] Organisation du baccalauréat international, *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010*, s.l., 2008, 71 p.

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 (voir Annexes, p. LXIX). Ne recoupant pas la même période du XX^e^ 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 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.

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 très 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 XX^e^ 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 8 est essentiellement thématique et consiste en une comparaison entre les périodes précoloniale et coloniale du point de vue des changements économiques et sociaux : l'esclavage/la fin de l'esclavage, l'expansion de l'Islam et du Christianisme, le changement du rôle de la femme notamment.

La section 2, par exemple, est tournée essentiellement 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 (voir Annexes, p. LXXIX) : 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[1]. 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 « balanced, focused and structured analysis »). Une copie excellente est celle qui aborde la personnalité du dirigeant et lui reconnaît des dons tant de stratège que de « bâtisseur de nation ».

[1] Comité scientifique international pour la rédaction d'une histoire générale de l'Afrique, *Histoire générale de l'Afrique*, Paris, Éditions Unesco, 1971, vol. 8, p. 36.

Quand on regarde le détail de l'histoire mondiale, le programme ne se limite pas, en effet, au XX^e^ siècle : il commence avec la Constitution fondant les États-Unis de 1787, avec la Révolution de 1848 pour la France. Quant à l'histoire de l'Asie, elle commence à la fin du XVIII^e^ siècle et se focalise sur les empires de Chine et du Japon en fonction de leur réaction à l'arrivée des Occidentaux, notamment avec les guerres de l'Opium qui ont opposé la dynastie Qing à la Grande-Bretagne puis aux grandes puissances européennes. Cette périodisation est intentionnellement « vaste », explique le *Guide* : « The broad periodization allows schools to take a *flexible* approach in which they may focus on a narrower time span of two to three centuries depending on their choice of material for detailed study[1]. »

À partir de la table des matières, une première observation peut être faite : seuls certains pays sont cités nommément dans les titres (en Europe : France, Allemagne, Italie, Russie ; en Océanie, l'Australie et la Nouvelle Zélande ; en Asie : Chine et Japon ; en Amérique : Mexique et États-Unis) alors qu'à l'exception d'Israël, aucun des pays du « monde islamique » ne l'est. En dehors de ces pays, les titres ne font apparaître que des régions : l'Afrique du sud et de l'ouest ; l'Afrique centrale et de l'est, l'Asie de l'est, l'Europe du nord et l'Europe de l'est.

Deuxième observation : certaines thématiques sont réservées à certaines régions du monde. Le nationalisme, par exemple, n'est abordé que pour l'Afrique, l'Asie et les pays de l'Est européen et pour expliquer les indépendances, comme si l'Europe occidentale n'en avait jamais connus ou qu'il pouvait avoir d'autres implications (voir Annexes, p. LXXXV). Concernant les pays de l'Est européen, de l'Asie et de l'Afrique, il est souvent demandé aux enseignants de sélectionner un ou deux pays de l'aire géographique ; ce qui n'est pas le cas pour l'Europe occidentale, où les pays sont choisis par le programme. Les questions portant sur les pays d'Europe occidentale, notamment le Royaume-Uni et la France, sont beaucoup plus techniques et en apparence apolitiques que celles portant sur les autres pays. Dans l'option Amérique Latine, la section sur la Révolution mexicaine est présentée dans sa dimension d'exemplarité : une révolution dans une période de grande stabilité économique et politique. Après une comparaison entre le rôle d'Emiliano Zapata et celui de Francisco « Pancho » Villa, le spécimen prévoit d'interroger les candidats sur l'impact de la Révolution sur les arts.

[1] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 18. (Nos italiques).

L'observation de la table des matières permet de voir un traitement différencié des pays en fonction de leur aire géographique, constat qu'il s'agit désormais d'interroger à partir de l'étude plus détaillée du programme et du manuel d'Oxford, dont nous détaillons le statut plus bas.

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 7 « 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[1].

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[2] ». 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[3]. Nous voyons donc que, si l'Europe et le monde islamique sont isolés dans le premier cursus, elles ne sont pour autant pas exclues du second 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.

7.2. Quelles histoires nationales pour quelles thématiques ?

Il n'existe pas de manuel officiel pour préparer l'examen d'histoire du BI. Dans les entretiens, les enseignants d'histoire font tous allusion à la difficulté de trouver des manuels adéquats pour enseigner la matière dans une école internationale. Ainsi, Calvin a créé son propre manuel, qu'il désigne toujours par « these things » ou « these » en le montrant du

[1] Martin Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
[2] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 7.
[3] Entretien avec Daniel 14 octobre 2010, cité au chapitre 5, p. 263.

doigt, prenant acte de l'absence totale de reconnaissance de la part de l'Écolint[1]. L'enseignant d'histoire pointe en effet le manque de manuels et les difficultés que cela entraîne puisque le professeur doit lui-même « remplir les trous » :

> But one of the big problems in history is the lack of a textbook. There's no textbook in history, because it's not worthwhile any publisher producing a textbook because there's no money in it. So, we can get *American* history textbooks, we can get British history textbooks, but if you want world history – what *we* do – you can't get it. And… so it *is* a bit of a problem, this, and as a result of that, you do tend to talk too much, because you have to fill in the gaps that the other books have[2]. [Calvin, professeur d'histoire et de TOK à l'Écolint depuis 1970, B.A en histoire et « Certificate of education » de University of Sussex, Britannique, 63 ans.]

S'il en parle avec réticence et modestie, nous devons préciser qu'il s'agit de trois tomes écrits en 1995 et 1996 : *The New Age : The World from 1200-1700*[3], *Twentieth Century Single Party Regimes Part-1*, divisé en chapitres abordant les figures de Hitler, Lénine, Mao, Mussolini et Staline, et *Twentieth Century Single Party Regimes Part-2*, présentant Castro, Franco, Nasser, Nkrumah et Nyerere. S'il regrette que l'Écolint ne reconnaisse pas son travail à sa juste valeur, Calvin fait ensuite part du succès que ses manuels ont remporté lors d'une conférence de l'OBI, surtout auprès des professeurs qui commençaient à enseigner l'« histoire mondiale » du BI :

> – And… a number of *schools* actually use these things and the books we use — I don't know whether they still do them but…
> – *Other schools…Which ones?*
> – I couldn't tell you which ones *now*, but at one stage, we had an IB conference here, we were all encouraged into doing things, and I did two things: one was, I gave out copies of past papers and the other one was, I told them about *[prend le livre dans sa main]* these things. And, in particular, new teachers wanted copies of these. And then I gave them diskettes and I had a whole list of schools (I threw that away though). But – one of – some of the kids that left the school here, they go off to another school in another country and they still use the website. They've *told* me that they find the website very, very useful[4]. [Calvin, professeur d'histoire et de TOK à l'Écolint depuis 1970, B.A en histoire et « Certificate of education » de University of Sussex, Britannique, 63 ans.]

Calvin, avec ses manuels puis son site internet, est un exemple des solutions qu'ont trouvés certains professeurs pour faire face au défi de l'enseignement de l'« histoire

[1] Calvin nous explique en effet qu'il a arrêté de le faire imprimer par l'Écolint après des remarques de sa hiérarchie, et que le manuel est désormais accessible à tous sur son site internet. Aujourd'hui son site Internet n'est plus fonctionnel.
[2] Entretien avec Calvin, 24 septembre 2007.
[3] Ce manuel ne correspond pas au programme du BI mais est enseigné en classe de seconde (*11th grade*).
[4] Entretien avec Calvin, 24 septembre 2007.

mondiale » posé par le programme du 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[1]. Quasiment tous sont affiliés à l'OBI, un tiers d'entre eux (4 sur 13) le sont à une institution d'enseignement supérieur. Il s'agit là d'une forte auto-référentialité caractéristique du sous-champ de l'OBI 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 particulièrement 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 will help students gain an understanding of what is expected from the study of an IB Diploma Programme subject. The Course Companions reflect the philosophy and approach of the IB Diploma Programme and present content in a way that illustrates the purpose and aims of the IB. […] Each book will try to ensure that areas of curriculum that are unique to the IB or to a new course revision are covered. 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 IB learner profile and the IB Diploma Programme core requirements; theory of knowledge [TOK]; the extended essay; and creativity, action, service (CAS). 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[2].

Le manuel propose des activités ou des pistes de réflexion en relation directe avec les prescriptions de l'OBI. Il apparaît à la lecture de ces pages liminaires que le manuel est entièrement ajusté non seulement au découpage particulier de l'histoire par le BI mais aussi à ses valeurs pédagogiques (*IB philosophy*), ce qui nous permet d'étudier l'action pédagogique de l'OBI sous sa forme objectivée. Au fil du manuel, des encadrés signalent à la fois des

[1] Voir à ce sujet nos tableaux en Annexe sur la récurrence des auteurs et leur lien avec l'OBI, Annexes, p. LXIV.
[2] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 3.

activités et des points de méthode mais aussi des mises au point concernant le profil idéal de l'élève (*IB Learner Profile*) et des liens vers les disciplines propres au BI, *Theory of knowledge* (*TOK Link*). Ainsi, à propos de la page de présentation du chapitre 4 intitulé « Causes, practices and effects of wars », dont les buts annoncés sont notamment « […] 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 :

> 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[1].

Nous allons maintenant approfondir l'étude des thèmes à partir de ce manuel d'Oxford qui développe dans ses chapitres les « matériaux pour une étude détaillée » indiqués dans le programme et qui feront l'objet d'examen. Le chapitre 4 est consacré aux thèmes *Causes, practices and effects of wars,* et se centre sur les différents types de guerres au XX^e^ siècle : guerre civile, guerre totale, guérilla et « guerre limitée ». Outre la Première et la Seconde Guerre mondiale, les guerres qui pourront apparaître à l'examen sont la guerre d'Algérie (1954-1962), la guerre civile au Nigéria (1967-70), la guerre des Malouines (1982), la Révolution au Nicaragua (1976-79), les guerres indo-pakistanaises (1947-1949 ; 1965 ; 1971), les guerres civiles chinoises (1927-1937, 1946-1949), la guerre civile espagnole (1936-1939), la guerre Iran-Irak (1980-1988), et la guerre du Golfe (1991). Ce chapitre a pour but de comprendre quelles sont les particularités et les mécanismes des guerres au XX^e^ siècle : les avancées technologiques, les impacts économiques et sociaux, les mouvements révolutionnaires, mais aussi les traités et relations diplomatiques entre les pays. Cette approche, désignée comme « globale », est essentiellement pratiquée dans les pays anglo-saxons et consiste à mettre en relation les histoires nationales en soulignant leurs similitudes et différences[2]. Centré sur les causes, les effets et les pratiques de guerre, le manuel accorde la

[1] *Ibid.*, p. 203.

[2] Comme nous l'avons vu dans l'introduction à ce chapitre (note 1, p. 340), il s'agit en fait plutôt de *World History,* même si la nuance n'est pas toujours retenue par les historiens eux-mêmes. En France, si ce champ de recherche se développe rapidement, l'enseignement de l'histoire dans le secondaire accorde encore une place prépondérante à l'histoire européenne et nationale. Patricia Legris souligne que, malgré la tentative d'introduire à la fin des années 1950 une histoire des civilisations permettant de « décentrer le regard » et de relativiser les faits marquants d'une histoire nationale en les inscrivant dans des évolutions plus larges – dans la perspective de Fernand Braudel –, il faut attendre les programmes de 1987 et de 1988 pour une transition vers la fin du primat

même place à la Première Guerre mondiale qu'aux autres : elle est différente seulement du point de vue de sa classification. Ainsi, celle-ci fait l'objet de 12 pages quand les guerres Indo-Pakistanaises en font 10, la guerre d'Algérie, 9, et celle des Malouines, 8. À la fin du chapitre, le manuel d'Oxford incite les élèves à classer les exemples qu'ils ont vus dans un tableau selon les catégories de guerres, en notant leur définition et éléments distinctifs. Les questions portent ensuite sur une réflexion sur la guerre comme moyen de résolution de conflit et sur les désaccords sur la catégorisation des guerres ou encore sur les facteurs qui conduisent à un type de guerre plutôt qu'à un autre. Les guerres sont ici étudiées sur le même plan, pour leur valeur d'exemplarité par rapport à un type de guerre.

Le chapitre 5 porte sur le thème 2, les pays démocratiques, défis et solutions. Dans le programme, ce thème est fondé sur la performance des états démocratiques par rapport à toutes les pressions qu'ils ont pu subir, économiques, politiques et sociales. Les sous-thèmes sont la nature et la structure des « États démocratiques (multipartis) », les politiques sociales et économiques, et les défis sociaux, politiques et économiques – et sont étudiés dans les pays suivants : Afrique du Sud (1991-2011 ; Mandela), Nigéria (1961-66), Argentine (1983-1995 ; Alfonsin et Menem), Canada (1968-1984 ; Trudeau), États-Unis (1953-1973 ; Eisenhower, Kennedy, Johnson, Nixon), Inde (1947-1964 ; Nehru), Japon (1945-1952 ; l'après-guerre), Australie (1965-75), France (1958-1969), Grande-Bretagne et Irlande du Nord (1967-1990), Allemagne de Weimar (1919-1933). Le manuel d'Oxford se focalise sur deux pays : les États-Unis et l'Afrique du Sud. Le premier est étudié par le biais de ses présidents et des défis qu'ils ont eu à relever, la « red scare », la guerre du Vietnam, le mouvement de droits civiques, Watergate notamment. Définie comme « la séparation des races dans la société » la ségrégation raciale est décrite dans ses effets visibles mais non théorisée : « segregation in the southern states of the USA was in the form of separate public and private facilities in transportation, hotels, restaurants and movie theatres[1] » et le régime politique des États-Unis est mis en avant dans un encadré comme la plus ancienne démocratie moderne. Le chapitre incite les élèves à s'interroger sur le rôle des médias dans une démocratie, dans leurs interférences avec le pouvoir politique. L'Afrique du Sud quant à elle est centrée sur la figure de Mandela et le processus de « démocratisation » à travers les négociations et changements de lois. Le rôle individuel du leader de l'African National Congress est souligné au point qu'il

de la nation. L'année 1992 voit la création des sections européennes dans les lycées français, voir P. Legris, *L'Écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010)*, *op. cit.*

[1] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 265.

apparaît sur toutes les photos. Le manuel invite les élèves à s'interroger sur le régime démocratique, sur le consentement nécessaire de tous les citoyens à un processus politique pacifique et sur le défi du racisme et des politiques extrémistes, notamment en comparant l'Afrique du Sud et les États-Unis à propos des violences racistes et du rôle des hommes politiques.

Le thème 3 est centré sur les conditions du développement des pays autoritaires à parti unique à partir de l'étude du dirigeant emblématique, à travers ses buts, son idéologie et ses soutiens (« aims, ideology, support ») ainsi que la notion de totalitarisme. Dans le chapitre 6, cette dernière est centrale puisque sa définition, en suivant Brzezinski et Friedrich, sous-tend le traitement de ce thème : « The aim of totalitarianism is evident from the word itself. It is about creating a society in which all aspects of life – social, economic, religious, political – are completely controlled, directed and determined by the leader and his party[1]. » Après la mise en évidence des caractéristiques du parti unique, du leader, de l'idéologie, le manuel propose une réflexion sur les politiques adoptées et la façon de communiquer. Ces sous-thèmes permettent d'aborder les causes de l'accession au pouvoir du « leader » et de son maintien ainsi que de la réussite ou de l'échec de l'opposition. Les thèmes que le programme sélectionne pour l'examen sont : le Kenya sous Kenyatta, la Tanzanie sous Nyerere, l'Argentine sous Peron, Cuba sous Castro, la Chine sous Mao, l'Indonésie sous Sukarno, l'Allemagne sous Hitler, l'URSS sous Staline et l'Égypte sous Nasser. Le manuel d'Oxford propose des exemples de tous ces pays avec une prédominance de l'Allemagne nazie et de l'URSS.

Les chapitres 7 et 8 correspondent au thème 4 et abordent respectivement « la décolonisation et les mouvements d'indépendance en Afrique et en Asie » ainsi que les « mouvements nationalistes et d'indépendance dans les États de l'Europe centrale et de l'Est après 1945 ». Cette division correspond aux prescriptions du *Guide* qui, s'il ne consacre qu'un thème aux mouvements d'indépendance, prend garde de bien distinguer ceux issus de la décolonisation de ceux issus des pays communistes : « Please note that students will *not* be asked to compare and contrast the nationalist and independance movements in Africa and Asia with the new states in Europe post-1945[2]. »

Concernant les mouvements en Afrique et en Asie, les élèves peuvent être interrogés à l'examen sur l'Algérie, l'Angola, le Congo belge/Zaïre, le Ghana, la Rhodésie/Zimbabwe,

[1] *Ibid.*, p. 341.
[2] Les italiques sont dans le texte original. *Ibid.*, p. 30.

l'Inde et le Pakistan, l'Indochine, et les « leaders » suivants : Ben Bella en Algérie, Ho Chi Minh au Vietnam, Jinnah au Pakistan, Gandhi en Inde, Mugabe au Zimbabwe et Nkrumah au Ghana. Le chapitre 7 se focalise sur l'Angola, le Vietnam, le Ghana et le Zimbabwe afin d'éviter de généraliser, notamment à travers l'étude du rôle de Nkrumah avant et après l'indépendance de Ghana. Sous cette apparente hétérogénéité, remarquons toutefois qu'une tendance se dégage, privilégiant les pays anglophones, et minoritairement francophones, reproduisant en cela les tendances linguistiques de l'OBI. Sur les sept pays ou régions proposés, trois ont été colonisés par le Royaume-Uni, trois par la France ou la Belgique, un par le Portugal. Sur les six leaders, quatre ont combattu le Royaume-Uni, deux la France. Le chapitre 7 renforce la part des pays anciennement colonisés par le Royaume-Uni. Notons d'ailleurs que l'Indochine/Vietnam (et le leader indépendantiste Ho Chi Minh) intéressent autant l'histoire française que l'histoire états-unienne, renforçant la tendance du programme à privilégier l'étude des pays gravitant dans l'espace anglophone et, en second lieu, l'espace francophone.

Paradoxalement, ce chapitre, concernant notamment les nationalismes, invite les élèves à s'interroger sur le devenir des États multinationaux dans le contexte de la décolonisation :

> TOK Link: the ethics of colonization.
> Is there a moral justification for imperialism?
> The 19 th century European colonizers in Africa certainly thought so. Kippling wrote a poem, *The White Man's burden,* about the duty of the European to rule other peoples in order to "civilize" them.
> Cecil Rhodes said: "the more of the world the British inhabit, the better it is for the human race". Back in the 12th Century, the Pope authorized King Henry II of England's conquest of Ireland to reform their morals.
> If imperial expansion can no longer be justified, should states which are its legacy – like the United States, the United Kingdom, China or the Democratic Republic of Congo – now break up into smaller units?

Ce lien à la théorie de la connaissance à l'intitulé « éthique de la colonisation » illustre bien l'approche « globale » du BI : un exemple tiré de la littérature du XIXe siècle est suivi par la citation d'un agent de la colonisation, pour ensuite aborder le cas particulier de l'Irlande au XIIe siècle et finir sur une réflexion à l'avenir de pays très différents, présentés comme les héritiers de la colonisation. Cet amalgame pourrait s'expliquer par la définition que le manuel donne de l'impérialisme au chapitre 4, « a set of actions and policies by which one national

group dominates another national group and its territory[1] », qui par sa généralité concernerait quasiment tous les pays. Ainsi, par l'« histoire mondiale », le BI encourage les élèves à mobiliser des références de registres et d'époques différents, privilégiant l'acquisition des « ways of knowing » à la manière des écoles d'élites aux États-Unis[2].

Quant aux mouvements d'Europe centrale et de l'Est, le programme prévoit que l'examen portera sur l'un des pays suivants : la Tchécoslovaquie, la Hongrie, la Pologne, la Yougoslavie et leur dissolution en plusieurs États. Le chapitre 8 se concentre sur la Pologne et la Tchécoslovaquie car leurs deux dirigeants, Walesa et Havel, sont mis en avant dans le programme. Les élèves sont encouragés à réfléchir sur les raisons « ethniques » des mouvements séparatistes ainsi que sur le manque d'expériences démocratiques et politiques dans les pays anciennement sous domination soviétique.

Le dernier thème, la Guerre froide, est abordé dans le chapitre 9 du manuel d'Oxford : il s'agit de comprendre cette guerre comme un conflit ayant dominé les relations internationales de la fin de la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à la fin des années 1990. Le programme précise que ce thème a pour but « to promote an international perspective[3] ». Les thèmes abordés sont les sphères d'influence des superpuissances, les différences et oppositions idéologiques mais aussi les alliances et la diplomatie. L'examen pourra porter sur l'un des événements ou personnages suivants : les conférences de Yalta et Postdam, les politiques des États-Unis (la doctrine Truman, le plan Marchall, l'OTAN), les politiques soviétiques (la soviétisation du bloc de l'Est, le CAEM et le pacte de Varsovie), les relations sino-soviétiques et américano-chinoises, l'Allemagne (Berlin 1945-1961), le Congo 1960-1964, l'Afghanistan 1979-1988, la Corée, Cuba, le Vietnam et le Moyen Orient, ainsi que les dirigeants suivants : Castro, Gorbatchev, Kennedy, Mao, Regan, Staline et Truman. Le chapitre 9 s'efforce de donner des exemples de l'impact de la Guerre froide dans de nombreux pays et non pas uniquement aux États-Unis et en URSS, abordant même le mouvement des non-alignés.

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

[1] *Ibid.*, p. 210.
[2] Nous nous réferons ici à Shamus Khan qui défend la thèse de l'omnivorité des élites, pouvant mobiliser les références culturelles à la fois populaires et les plus légitimes. Dans le cadre d'une enquête ethnographique sur son ancienne école, *St. Paul's School,* l'auteur illustre cette omnivorité par un cours de littérature qui incite les élèves à comparer *Beowulf* à *Jaws* de Spielberg (*Les Dents de la mer*), en tant que « monstres » que l'Homme doit affronter. Voir Shamus Rahman Khan, *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Princeton, Princeton University Press, 2010, p. 161.
[3] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 31.

sein du chapitre 4, 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 XX^e^ 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 7 se focalise 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 5 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[1] », 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[2] », 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 1, 2, 4, 7 et 8 abordent des sujets relatifs à la guerre alors que les chapitres 3, 5, 6 et 9 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, notamment dans les pays africains ?

[1] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 274.
[2] *Ibid.*, p. 3.

7.2.1. La vision de la démocratie : l'exemple des pays socialistes

Nous nous proposons dans cette partie d'étudier la manière dont est employée la notion de démocratie dans le programme et le manuel du BI, comme nous y invite Pierre Bourdieu, selon qui « le sociologue ne célèbre pas la démocratie mais s'interroge sur les usages sociaux – pas toujours très démocratiques – qui sont faits de l'idée de démocratie[1] ». Le choix de ce thème se justifie par le souhait de l'OBI que les élèves prennent conscience de la nécessité d'une entente entre les nations. Cependant, la notion de « démocratie » peut devenir une « arme » quand elle est employée en opposition à l'autoritarisme et au totalitarisme de façon systématique. C'est donc par l'emploi de la notion de totalitarisme, et la façon dont il permet de disqualifier le communisme, que nous allons situer le programme du BI. Tout d'abord, il est pertinent d'appréhender son positionnement par rapport à cette question puisque l'OBI est parfois accusée de marxisme[2], depuis les années 1970 aux États-Unis, à cause de sa vocation internationale, et que, étant proche de l'Écolint et de l'Unis, nous pourrions nous attendre à ce que l'Organisation traduise une vision wilsonienne. Cette question importe également puisque, dans le monde bipolarisé de la Guerre froide, l'internationalisme est un enjeu de luttes où le communisme sert tantôt de référence, tantôt de repoussoir. De plus, les études sur le totalitarisme nous permettent de dater l'apparition du thème du totalitarisme dans les programmes nationaux et de situer son apparition dans le programme du BI par rapport à d'autres en faisant l'économie d'une comparaison systématique. Enfin le paradigme du totalitarisme, comme indicateur de positionnement politique, est particulièrement bien adapté à notre approche puisqu'il conduit à séparer les pays entre démocraties et régimes autoritaires. Nous examinerons donc la définition de la démocratie, notamment par rapport au traitement des pays socialistes.

Le choix du totalitarisme comme l'un de nos deux axes d'analyse tient principalement à trois raisons. Premièrement, le communisme est le thème le plus amplement traité dans le programme d'histoire du BI, soit directement au niveau d'un pays, soit de façon transversale dans des thèmes comme la Guerre froide ou la décolonisation. Deuxièmement, la manière d'aborder le paradigme totalitaire dans le programme scolaire révèle une prise de position, non pas de gauche ou de droite, mais plus précisément pour ou contre le communisme. Enfin, les théories du totalitarisme et le phénomène d'antitotalitarisme anticommuniste ont le plus

[1] P. Bourdieu, « Deux impérialismes de l'Universel », *op. cit.*
[2] Tristan Bunnell, *Global education under attack. International Baccalaureate in America*, Francfort, Peter Lang, 2012.

souvent été étudiés comme une affaire d'intellectuels dans la lutte politique pour imposer une vision du monde social[1]. Les aborder à partir du programme scolaire, c'est étudier la cristallisation dans des institutions d'un état des rapports de forces dans cette lutte.

La notion de totalitarisme a une longue histoire, depuis la désignation du Parti de Mussolini par ses opposants en 1923 pour dénoncer son autoritarisme, désignation reprise à leur compte par les fascistes italiens, jusqu'à devenir une notion du sens commun, en passant par sa théorisation scientifique par Hannah Arendt[2] après la Seconde Guerre mondiale et par une série de critiques et d'ajustements à leur suite. Comme l'étudie Michael Christofferson, la définition du totalitarisme par des intellectuels de différentes fractions de la gauche non communiste dans la France des années 1970 – notamment François Furet, Michel Foucault, Bernard Henri Lévy – s'inscrit dans une volonté de disqualifier le communisme, en amalgamant les régimes communistes et les régimes fascistes et nazi. Christofferson considère que la notion de totalitarisme ressort plus souvent d'un usage politique que d'un usage scientifique : se confondant notamment avec la politique étrangère des États Unis pendant la Guerre froide[3]. Si, comme le souligne Christofferson, l'enjeu politique de ces luttes consiste à identifier des caractéristiques communes aux systèmes sociaux et historiques auxquels on pourrait attribuer des propriétés tout à fait contraires, nous n'irons pas jusqu'à affirmer que le totalitarisme est plutôt un artifice rhétorique qu'un concept scientifique. Nous les considérons, en suivant Todor Kuljić[4], davantage comme un paradigme selon le modèle de

[1] Michael Christofferson, *French Intellectuals against the Left. The Antitotalitarian Moment of 1970s*, New York, Berghan Books, 2004 ; Todor Kuljić, « Die sozialhistorische Kritik der Totalitarismustheorien [Une critique socio-historique des théories du totalitarisme] », *Sociology. Journal of Sociology, Social Psychology and Social Anthropology*, 2001, vol. 1, XLIII ; Pierre Grémion, *Intelligence de l'anticommunisme. Le congrès pour la liberté de la culture à Paris 1950-1975*, Paris, Fayard, 1995.

[2] Hannah Arendt, *Les Origines du totalitarisme*, Paris, Seuil, 1984.

[3] Les développements historiographiques récents ont sérieusement remis en question l'intérêt de ce concept pour comparer le nazisme et le communisme. À ce propos voir Sandrine Kott, « Totalitarisme », dans Delacroix, Dosse, Garcia et Offenstadt (dir.), *Historiographies. Concepts et débats, II.*, Paris, Gallimard, 2010, p. 1253-1264.

[4] Professeur de sociologie à l'Université de Belgrade, Todor Kuljić fournit le travail actuellement le plus documenté sur la question et le plus proche d'une sociologie historique, T. Kuljić, « Die sozialhistorische Kritik der Totalitarismustheorien [Une critique socio-historique des théories du totalitarisme] », art cit ; Todor Kuljić, *Objasnjena i opravdanja kapitalizma u teorijama o totalitarizmu [Explications et légitimations du capitalisme dans les théories de totalitarisme]*, Thèse de sociologie, Université de Belgrade, Belgrade, 1981. Par ailleurs, en suivant Kuljić, nous les appréhenderons comme des *super-théories* très générales et puissantes, lesquelles présentent deux propriétés distinctives : 1) le *noyau*, c'est-à-dire un ensemble de postulats ne pouvant être critiqué sans mettre en question toute la théorie et 2) des *théorèmes d'accompagnement* qui peuvent être modifiés à volonté pour convenir à la thèse principale. Le noyau des théories du totalitarisme est le postulat de l'affinité entre les systèmes socialistes et fascistes, les assignant au même genre de régime politique et les opposant ainsi à la démocratie pluraliste. Différentes définitions du totalitarisme en constituent les *théorèmes d'accompagnement.*

Thomas Kuhn tout en admettant l'impossibilité d'en abstraire totalement les dimensions politique et normative.

Deux des trois sujets et quatre des cinq thèmes décrits plus haut touchent au communisme. Cela n'est pas surprenant, étant donné que le programme porte principalement sur l'histoire contemporaine et que le communisme est un phénomène caractéristique du xx^{e} siècle[1]. Ce qui frappe davantage, c'est le traitement particulier des pays socialistes. Notons d'emblée que le monde est divisé en deux selon la thèse du totalitarisme [2] et que les thèmes et sujets se découpent entre pays dits démocratiques et pays dits autoritaires. Cela n'a pas toujours été le cas. Par rapport à celui de 1970, le programme de 2008 offre un plus grand choix de thèmes d'étude individuelle, se focalisant toutefois sur des figures de dirigeants communément perçus comme autoritaires, par exemple Castro, Sukarno, Mao, Staline, Mussolini et Hitler. Ainsi Gandhi et Lénine ne sont plus dans cette liste dans le programme actuel[3].

Quant aux sous-thèmes, ils sont très différents selon que les États sont présentés comme démocratiques ou autoritaires (voir les thèmes en Annexes, p. LXXII). Pour les États démocratiques, la plupart des thèmes étudiés sont le travail, le genre, la santé, l'éducation et la sécurité sociale ; le seul point qui pourrait avoir une connotation négative renvoie à la distribution « peu équitable » de la richesse (*inequitable distribution of wealth/resources*). Inversement, pour les États autoritaires, tous les thèmes étudiés sont connotés négativement puisqu'ils ont pour fonction de justifier leur classement comme « autoritaires ».

Ainsi, par exemple, le « rôle de l'éducation » est regroupé avec « propagande » pour ces pays dans le programme. Autre exemple, dans le manuel d'Oxford, le statut des femmes est abordé différemment selon que le pays est classé comme démocratique ou autoritaire. Dans le premier cas, sont mentionnées les luttes d'émancipation des femmes ainsi que les lois qui les sanctionnent. Dans le second, en revanche, c'est l'État qui décide du statut des femmes. Selon le manuel, le nazisme veut restaurer les femmes à leur rôle traditionnel d'épouse, mère et femme au foyer et les régimes de gauche (*left-wing regimes*) ont essayé de donner des droits égaux aux femmes. Si l'effort de ces derniers pays est salué et si le relatif

[1] Eric J Hobsbawm, *Age of Extremes: the Short Twentieth Century, 1914-1991*, Londres-New York, Michael Joseph,Viking Penguin, 1994 ; Michel Dreyfus, Bruno Groppo et Claudio Sergio Ingerflom, *Le Siècle des communismes*, 2^{e} éd., Paris, Seuil, 2004.
[2] T. Kuljić, « Die sozialhistorische Kritik der Totalitarismustheorien [Une critique socio-historique des théories du totalitarisme] », art cit.
[3] Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, *op. cit.*

échec est imputé au lent changement des mentalités, qui, lui, est considéré comme universel, les conditions politiques semblent aggraver les inégalités entre les hommes et les femmes :

> What has been more difficult to change is the attitudes of men towards women. Many women still suffer from discrimination, harassment and limited access to positions of power. This is a result of the fact that while laws have changed, social values have not or not as quickly. This is a case in all societies but may be compounded in single-party states by the lack of democracy, inhibiting opportunities to exert political pressure on governments or express alternative viewpoints[1].

Le système politique d'un pays est réduit au nombre de partis politiques : plus les partis sont nombreux, plus le pays est démocratique ; le parti unique signifiant automatiquement l'autoritarisme, voire une possibilité d'ethnonationalisme. Or cette assimilation implique un jugement de valeur, la démocratie étant connotée positivement et l'autoritarisme, négativement.

Dans un passage intitulé « ideological differences », la prise de position politique des auteurs du chapitre transparaît à travers l'usage de termes techniques à connotation positive et de ceux à connotation négative. En effet, toute responsabilité pour les « conflits civils » dans lesquels les États-Unis sont intervenus est ici gommée :

> Marxism-Leninism openly advocates overthrowing capitalist regimes, *thereby making* the Soviet Union the *aggressor* in the Cold War. This argument was used repeatedly by the USA throughout the Cold War to explain its *policy of containment* and its *intervention in a number of civil conflicts*. On the other hand, capitalism is seen as inherently expansionist as new markets *need to be created*. The Soviets *exploited* this aspect of Western society *to show the USA in an aggressive light*, with the government in the role of lackey to capitalists and members of the bourgeoisie[2].

Le choix des mots et la construction des phrases ne sont pas neutres et révèlent une asymétrie dans la comparaison qui semble équilibrée (chaque camp traite l'autre d'agresseur). De prime abord, le traitement des deux blocs de la Guerre froide paraît égalitaire puisque les deux sont présentés par des arguments qui sont fabriqués et répétés. Dans un second temps pourtant, dans les arguments mobilisés de part et d'autre, le manuel consacre des aspects de chaque camp idéologique. D'un côté, le marxisme-léninisme est belligérant puisqu'il a pour but de renverser les régimes capitalistes, de l'autre, la société occidentale se caractérise par la création nécessaire de nouveaux marchés dans le cadre du capitalisme. L'opposition est inégale puisque l'idéologie est du côté de l'Union Soviétique, tout d'abord parce qu'elle est

[1] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 359.
[2] *Ibid.*, p. 499. (Nos italiques).

réduite à son idéologie, le marxisme-léninisme, alors que le capitalisme n'est que une propriété des États-Unis (« this aspect »), ensuite parce que c'est par ce biais idéologique que l'URSS interprète et dénonce les Occidentaux (« with the government in the role of lackey to capitalists and members of the bourgeoisie »). Enfin, le but de l'Union Soviétique semble être d'attaquer, au moins au niveau de l'idéologie, les États-Unis puisqu'il s'agit pour eux « to show the USA in an aggressive light », de l'autre côté le gouvernement états-unien critique l'idéologie marxiste pour justifier une politique, comme si cela ne ressortissait pas d'une position idéologique.

Aussi nulle part dans le programme ne trouvera-t-on une association entre le capitalisme et la crise dans l'expression « capitalisme en crise ». En effet, les États « démocratiques » ont des « défis », alors que les états autoritaires n'existent dans l'histoire que par la « crise » qui leur est systématiquement associée comme si elle leur était propre. Comme dans cette affirmation, « on the one hand, then, there was democracy and capitalism ; on the other, communism[1] », la thèse sous-jacente des auteurs est claire : seul le capitalisme est compatible avec la démocratie, c'est-à-dire qu'un régime démocratique ne peut être communiste. Cette thèse est également palpable dans l'emploi de termes comme « terreur » pour caractériser l'URSS sous Staline aussi bien que sous Lénine[2]. Cet inconscient anti-communiste, constitutif dans certains pays d'une sorte d'« inconscient d'école » national, pourrait être analysé à travers le cas de l'OBI dans ce qu'il a d'invariant ou du moins dans ce qui fait consensus dans les « lieux neutres[3] » à une échelle internationale.

Comme nous l'avons démontré dans cette section, il y a une hiérarchisation implicite des pays et des régions du monde par la mise en exergue de leur diversité[4]. De manière générale, ce qui est politisé[5] ou non est soigneusement réparti entre les régions. Le nationalisme, le communisme, la dictature, la propagande, les prisons apparaissent comme des phénomènes étrangers à l'Europe occidentale. Parfois pourtant, les élèves sont amenés à réfléchir dans le cadre des démocraties sur des thèmes habituellement traités dans les sections concernant les régimes autoritaires. Par exemple, la guerre d'indépendance algérienne est l'occasion dans le manuel d'Oxford de s'interroger sur la justification de la torture dans une démocratie, dans un encadré. Dans un premier temps, le point de vue d'un juriste, selon lequel

[1] *Ibid.*
[2] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 61.
[3] Voir L. Boltanski et P. Bourdieu, « La Production de l'idéologie dominante », art cit.
[4] A.-C. Wagner, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation*, *op. cit.*, p. 74‑5.
[5] La « politisation » au sens de Jacques Lagroye se définit par « la requalification des activités sociales les plus diverses », voir Jacques Lagroye (dir.), *La Politisation*, Paris, Belin, 2003, p. 361.

la torture apparaît comme le dernier recours pour sauver des vies dans un cas extrême, est présenté comme « the argument that the limited use of torture can be necessary in democratic states ». Les élèves sont ensuite incités à répondre aux questions suivantes : « What does Dershowitz mean by a "ticking-bomb case"? Do you agree with Dershowitz? Why or why not? Would Dershowitz advocate a similar use of torture by authoritarian regimes? Why or why not? Does his justification for torture apply to the French in Algeria?[1] » Ainsi, lorsque le manuel fait réfléchir les élèves sur un attribut négatif des régimes démocratiques c'est dans la mesure où il s'avère nécessaire.

7.2.2. « Why do wars begin[2]? » : 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 en effet presque toujours étudiés en tant que tels, et plus rarement indépendamment de la colonisation ou de ses impacts, contrairement aux seconds pour lesquels la décolonisation semble relever des « défis » posés à la démocratie. 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 5 sur les États démocratiques et à celui sur la Guerre froide : dans les deux cas c'est « the impact of the Vietnam war on American domestic politics[3] » 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 notamment.

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

[1] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 235.
[2] Extrait de la présentation du chapitre 4 sur les causes, les pratiques et les effets des guerres : « 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. Nevertheless, for as long as there have been wars, there have been attempts to stop them. This desire, if not inclination, towards peace took on even more significance in August 1945 when the atomic bomb put into human hands the power to end all life on earth. », *Ibid.*, p. 203.
[3] *Ibid.*, p. 286.

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[1]?

La question finale semble quelque peu étrange. En effet 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 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, très générale, invite à réfléchir sur la justification de la prise des armes contre le gouvernement, de la même façon qu'un autre encadré (dans la section précédente) conduisait les élèves à s'interroger sur la justification de la torture en démocratie. 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 notamment, 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 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 :

[1] *Ibid.*, p. 370.

> 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[1].

S'inscrivant dans la démarche de l'« histoire-bataille[2] », 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?[3] » 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 » (notamment la rivalité politique entre pays européens et économique dans la « quête de nouveaux marchés »). 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 ses « échecs » ou encore ses

[1] Organisation du baccalauréat international, *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010*, *op. cit.*, p. 370.
[2] 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, voir Sandrine Kott, « Totalitarisme » dans Christian Delacroix *et al.* (dir.), *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010, vol. 2/2, p. 162.
[3] Organisation du baccalauréat international, *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010*, *op. cit.*, p. 68.

« avantages » et ses « désavantages »[1]. Ainsi par exemple en réponse à la question treize, « Discuss the achievements of British colonial rule in Kenya up to 1950[2] », 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[3].

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[4]. En effet, l'histoire peut également s'écrire du point de vue des pays colonisés, comme le font notamment 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[5]. 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. Nous avons observé que, reposant sur le partage des pays en régimes démocratiques ou autoritaires, l'explication des

[1] 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, voir sur ce sujet Romain Bertrand, *Mémoires d'empire. La controverse autour du « fait colonial »*, Bellecombe-en-Bauge, Éditions du Croquant, 2006.
[2] Organisation du baccalauréat international, *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010*, *op. cit.*, p. 75.
[3] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 75.
[4] 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 Jack Goody, *Le Vol de l'histoire. Comment l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde*, Paris, Gallimard, 2010. Voir aussi Dipesch Chakrabarty, *Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la différence historique*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009.
[5] Cet ouvrage collectif se positionne contre l'historiographie traditionnelle de l'Afrique incarnée notamment par le professeur britannique A. P. Newton 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, 1980, vol. 1/8, p. 36.

guerres par des facteurs ethniques concerne les pays en Afrique, en Asie mais aussi dans les pays de l'Est européen.

Sur les 24 questions du corrigé-type de l'option sur l'Afrique, nous analyserons donc les trois questions qui abordent les guerres au XX^e siècle, notamment les guerres d'indépendance (voir le corrigé-type en Annexe, p. LXXVII)[1]. La question vingt-et-un par exemple oriente fortement la réponse : « With reference to two countries, discuss the extent of ethnicity as a major cause of civil wars in Africa since independence[2]. » 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, 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]*[3].

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 du même type : la question dix-neuf, « In what ways, and to what extent, did regional rivalry affect the struggle for independence in Nigeria[1]? », où il s'agit de montrer que la rivalité régionale était un facteur majeur dans la lutte pour l'indépendance :

---

[1] Nous avons exclu la question vingt, 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? » M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 81.
[2] Organisation du baccalauréat international, *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010*, *op. cit.*, p. 83.
[3] *Ibid.*

> *[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.
> *[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[2].

La question dix-sept, « 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[3]? », 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[4].

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[5]. Ces quelque réponses à des questions d'examen restituées dans les corrigés-types du BI révèlent le traitement singulier réservé aux guerres en Afrique, mobilisant principalement les facteurs ethniques. En effet, souvent associée à la culture et érigée en facteur explicatif des comportements, voire de l'histoire, l'ethnicité est prise comme allant de soi et l'on ne s'interroge ordinairement que sur ses conséquences[6]. 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. Une imposante littérature existe sur cette question, notamment aux États-

[1] *Ibid.*, p. 81.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*, p. 79.
[4] *Ibid.*
[5] Steven Steinberg, *The Ethnic Myth. Race, Ethnicity and Class in America*, 2e éd., Boston, Beacon, 1989, p. 131.
[6] S. Steinberg, *The Ethnic Myth. Race, Ethnicity and Class in America*, *op. cit.*

Unis, qui tend à montrer la construction sociale de l'ethnicité[1]. Contre le sens commun qui dissocie les régimes démocratiques du conflit ethnique, Steven Steinberg explore les origines du pluralisme ethnique aux États-Unis, la mobilité sociale des différents groupes ethniques, les conflits ethniques et leurs fondements de classe. Il existe également une littérature en sciences sociales qui, en réaction aux travaux marxistes, néglige les relations de classe[2] ou réduit l'ethnicité à une émotion[3]. Selon Michael Mann, négliger la dimension émotionnelle de l'ethnicité est aussi faux que négliger sa dimension de classe. Au contraire, ses travaux montrent que le conflit ethnique se développe sur la base de schèmes issus du conflit de classe[4], mais qu'il ne faut pas nécessairement nier l'impact de l'ethnicité sur la vision du monde et le comportement des agents pour l'appréhender sociologiquement. Mann défend la thèse selon laquelle dans les sociétés multiethniques, la conception de la démocratie comme gouvernement par le peuple a plus de chances de se confondre avec celle du peuple comme groupe ethnique. Ainsi selon Mann, les nouvelles démocraties ont plus de chances de connaître le nettoyage ethnique que les régimes autoritaires stables. L'analyse de Mann permet d'affiner les catégories de classement classiques en science politique – peu fondées empiriquement – et de distinguer entre différents régimes à vocation démocratique selon deux critères : l'ancienneté – les régimes stables et institutionnalisés s'opposant aux régimes nouveaux – et l'orientation politique – libérale ou socialiste. Contre l'association du sens commun (ordinaire et savant) entre régimes autoritaires et meurtre de masse, Mann conçoit le « nettoyage éthique » (dont la cible est un peuple) comme un phénomène moderne consubstantiel aux démocraties, qui portent en elles la possibilité que la majorité tyrannise les minorités. Ce qu'il appelle l'*ethno-nationalisme* est conçu comme un mouvement social, dont les axes de stratification sont la région, le secteur économique, le sexe et l'âge.

[1] Alors qu'en France, l'ethnicité est considérée dans le cadre des études sur le nationalisme et dans les travaux sur l'Afrique, où la thèse de la construction sociale de l'ethnie a été particulièrement bien démontrée pour le cas du Rwanda. Voir notamment Jean-Loup Amselle et Elikia M'Bokolo, *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte, 1985. Alain Dieckhoff et Christophe Jaffrelot, *Repenser le nationalisme. Théories et pratiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2006.

[2] Rogers Brubaker, *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996 ; John Hutchinson, *Modern Nationalism*, Londres, Fontana Press, 1994 ; Anthony D. Smith, *Nationalism: Theory, Ideology, History*, Cambridge, Polity Press, 2001.

[3] Walker Connor, *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton, Princeton University Press, 1994 ; Donald L. Horowitz, *Ethnic Groups in Conflict*, Berkeley, University of California Press, 1985.

[4] Mann étudie la relation entre les régimes démocratiques et le nettoyage ethnique à partir de six études de cas où le conflit ethnique se prête à une explication politique (l'Allemagne nazie, le Rwanda, la Yougoslavie, l'URSS, le Cambodge, la Chine, l'Arménie, l'Inde et l'Indonésie). Michael Mann, *The Dark Side of Democracy: Explaining Ethnic Cleansing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 5‑6.

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 l'anthropologue 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 […][1]». Bien plus, les catégories savantes inventées par les colonisateurs se sont incarnées dans l'organisation sociale et la partition du territoire, comme le montre le politologue Mahmood Mamdani. Pour 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[2]. L'OBI reprend donc des catégories qui dénotent un point de vue colonialiste, ou au moins dominant : la démocratie apparaît comme inhérente aux États-Unis et à l'Europe occidentale, présentées comme dépourvus de conflits ethniques par opposition aux autres régions du monde – Afrique, Asie et les pays de l'Est européen. L'assimilation de ces régions est révélatrice selon Mann d'une hiérarchie des régions et des pays, le « nettoyage ethnique » y est considéré comme un phénomène ancien ou primitif qui leur serait propre[3]. Comme nous y invite Larry Wolf, nous considérons la partition entre Europe occidentale et orientale comme une construction datant des Lumières : les philosophes de l'ouest européen s'approprient la notion de « civilisation » en la déniant l'Europe de l'Est, devenant ainsi une région « barbare[4] ». Tout se passe comme si l'OBI définissait une culture légitime par la construction d'un « autre », 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.

[1] J.-L. Amselle et E. M'Bokolo, *Au cœur de l'ethnie*, *op. cit.*, p. 10.
[2] Mahmood Mamdani, *Citizen and Subject. Contemporary Africa and the Legacy of Colonialism*, Princeton, Princeton University Press, 1996, p. 24.
[3] M. Mann, *The Dark Side of Democracy*, *op. cit.*, p. 18.
[4] Larry Wolf, *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment*, Stanford, Stanford University Press, 1994, p. 20.

7.3. L'« histoire-bataille » comme moyen de paix

Dans cette section, nous montrerons que l'histoire en tant que discipline et sa pratique d'enseignement relèvent de deux conceptions antithétiques. Si l'histoire n'est pas une discipline fondamentale – puisqu'elle est optionnelle –, elle occupe une place de choix dans la définition de l'enseignement international. En plus des visées pédagogiques propres à l'histoire comme discipline, par exemple « apprendre à regrouper des faits, à évaluer leur degré de certitude et à discuter les problèmes dans une perspective historique[1] », l'OBI y attache aussi des objectifs réformateurs : actualiser les points de vue traditionnels sur l'histoire, atténuer les préjugés raciaux et aborder l'histoire dans un « esprit international ». Néanmoins la vision de l'histoire véhiculée par le manuel passe notamment par une histoire politique traditionnelle, conformément à la démarche de l'« histoire-bataille » caractéristique de l'historiographie du XIX^e^ siècle. Même si l'objectif déclaré est également de comprendre les facteurs économiques et sociaux[2], la part belle y est faite aux actions et motivations des dirigeants politiques et des partis, notamment à leurs caractéristiques et leurs intérêts individuels. Par exemple, au chapitre 7, « Decolonization and independence movements in Africa and Asia[3] » : le rôle des dirigeants est l'un des moyens de saisir le cours des événements dans la partie « Practices » sur la guerre d'Algérie, au chapitre 4 « Causes, practices and effects of wars » :

> De Gaulle was seen by many as a force of political stability […] In France the left and right trusted him as someone who would put the best interest of France ahead of political squabbling. De Gaulle, however, was himself circumspect about what he believed those interests to be. A new constitution brought out the birth of the French Fifth Republic and with it de Gaulle as president. […] De Gaulle was also acutely aware that since 1945 the process of decolonization was accelerating around the world and that, as a result, the age of European colonialism was waning. He decided to put the issue of Algerian independence or self-determination to a referendum, in both

[1] Office du baccalauréat international, *Guide général du Baccalauréat international*, *op. cit.*, p. 59.
[2] « The first major theme focuses on the conditions and circumstances that contribute to the rise of single-party states. The key role of the leader in the rise to power is also analyzed by examining personal characteristics, ideas and strategies […] The second major theme deals with the methods by which single party states establish and maintain their power […]. The third major theme revolves around an analysis of domestic policies. This theme supports an analysis of economic and political policies, but also those with broader social implications, with an emphasis on the role of education, the arts, gender policies and attitudes towards religion ». M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 325.
[3] « By the end of this chapter, you should be able to : 1) understand the political, economic and social challenges for colonial governments ; 2) evaluate the relationship between ideology and nationalism in independence movements, 3) account of the origin and rise of nationalist/independence movements in Africa […] 7) analyze the role of Ho Chi Minh in the establishment of the Vietnamese state; 8) Compare and contrast the regimes in North Vietnam and South Vietnam. […] *Ibid.*, p. 307.

> France and Algeria. […] This development illustrates an important point about guerilla war in the cause of national independence. […] As Henry Kissinger would later say "Conventional army loses if it does not win. Guerrila army wins if it does not lose". De Gaulle understood this and determined that Algeria was not worth the cost. For de Gaulle that cost appeared to be a never-ending guerilla war[1].

Si la clairvoyance de de Gaulle n'est pas la seule explication de l'indépendance de l'Algérie, puisque l'accent est mis sur la guérilla, la récurrence des références à ses pensées et à ses décisions est caractéristique de l'« histoire-bataille ». L'organisation thématique peut expliquer, par sa focalisation sur les guerres, la rapide mention du changement de régime en France, présentée comme un fait sans analyse du contexte. Dans le corrigé-type, la question d'examen abordant ce sujet place de Gaulle au centre de l'analyse : « "De Gaulle rescued France from political crisis but his leadership plunged the democratic state into chaos by 1968." To what extent do you agree with this statement?[2] »

Quant à l'élève en histoire, l'Organisation met l'accent sur l'acquisition de compétences critiques : « reconnaître » la nature subjective de la preuve historique[3]. C'est cela même qui constitue son « progrès » en la matière comme l'indique le *Guide* : « A student's progress should be characterized by increasing awareness and acknowledgment of historical opinions and interpretations[4]». Pour susciter le progrès de l'élève, l'enseignement doit inviter celui-ci – « implicitement ou explicitement » – à se poser des questions dont la quasi-totalité (7 sur 9) porte sur le caractère subjectif de l'analyse historique, par exemple : La connaissance du passé est-elle jamais certaine ? […] Dans quelle mesure l'émotion joue-t-elle un rôle dans l'analyse de l'historien ? L'objectivité (historique) est-elle possible ? [5]» Dans le manuel que nous utilisons, cette réflexion sur l'histoire est posée de façon directe dans les encadrés « TOK link ». Par exemple, celui sur le film Laurence d'Arabie, « Hollywood and history », dans le chapitre 2 « The Arab-Israeli conflict, 1945-79 » comporte des questions directement sur la nature de la discipline historique :

> How is history made? Who determines what is to become historical fact and what isn't? Does this indicate to you why there may be problems with the nature of history as a discipline?[6]

[1] *Ibid.*, p. 236.
[2] Organisation du baccalauréat international, *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010*, *op. cit.*, p. 32.
[3] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 12.
[4] *Ibid.*
[5] *Ibid.*, p. 6.
[6] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 82.

Le manuel incite les élèves à prendre en compte les difficultés inhérentes à la discipline historique, ici la critique des sources. Parmi les interviewés, Calvin expose la façon dont il sensibilise ses élèves à la spécificité de l'histoire et au problème de l'objectivité, par un exemple pratique :

> So the idea is to be objective but to present as many sides as you possibly can. Because I often… I often say that history *[Il se lève, prend une chaise et la met sur une table]* is a bit like a chair so, I take a hold of a chair and put it up there and say: « That's history, it's like seeing the same chair. We're all looking at it from different angles, so history is like that and what I do is give you different angles » and I give them one example in particular: the Arab-Israeli dispute. If you listen to an Arab and then you listen to an Israeli, you get talking about two entirely different things, their understanding is completely different, and generally I mean there are exceptions. But generally, completely different then! They come from completely different angles. So what I'm trying to do is to present as many angles as there are or as there is space for. And sometimes there isn't, sometimes there's no great division of opinion[1]. [Calvin, professeur d'histoire et de TOK à l'Écolint depuis 1970, B.A en histoire et « Certificate of education » de University of Sussex, Britannique, 63 ans.]

Calvin souligne ainsi la nécessité de connaître et de comprendre les différents points de vue qui existent sur un événement historique, de la même façon qu'il faut considérer une chaise sous « tous les angles ». Selon Calvin, chacun arrive en classe avec ses propres « mythes » sur un sujet, il s'agit pour le professeur de faire prendre conscience aux élèves que leur version de l'histoire, si légitime soit-elle, ne correspond pas forcément le mieux aux faits : « this is the myth, this is *maybe* what happened, but maybe not ». Comme dans la métaphore de la chaise, il semble qu'il faille « tourner » autour de l'événement historique pour en avoir une perception la plus juste possible : il importe d'adopter une perspective relativiste. Calvin explique à ses élèves que les « mythes » se valent :

> So I always tell kids that: « What you think is probably a myth, a legend. I'm gonna give you another myth, a legend, so probably *I*'ve got it wrong too. But this is, this is the myth, and this is *maybe* what happened, but maybe not. Maybe one day we'll eventually find out. » But, the whole purpose of these things here is to give the facts, and then to give the various interpretations of the facts (or the most common ones) and then, come to some sort of conclusion and say this is the most likely explanation for this then. That's the purpose of these things here[2].[Calvin, professeur d'histoire et de TOK à l'Écolint depuis 1970, B.A en histoire et « Certificate of education » de University of Sussex, Britannique, 63 ans.]

Comme l'explique Calvin à propos des manuels qu'il a élaborés, l'histoire se construit à partir des faits et de la confrontation des interprétations. Nous pouvons en déduire que le

[1] Entretien avec Calvin, 20 septembre 2007.
[2] Entretien avec Calvin, 20 septembre 2007.

contexte des écoles internationales conduit à apporter ces nuances. Comme nous l'avons vu, les élèves viennent non seulement de pays différents, parfois en guerre les uns contre les autres, mais encore peuvent appartenir à des familles de dirigeants impliqués dans les conflits[1].

Si l'élève doit être sensibilisé au caractère subjectif de la discipline, l'Organisation définit l'étude de l'histoire comme un ensemble de pratiques d'objectivation : « History is more than the study of the past. It is the process of recording, reconstructing and interpreting the past through the investigation of a variety of sources[2]. » Bien que le temps alloué à ce travail sur les sources dépende fortement du professeur, l'OBI déclare apprendre aux élèves à reconstruire des arguments à partir de différents types de sources[3]. Dans le manuel que nous détaillons, à la page de présentation du chapitre 6 « Origins and development of authoritarian and single party states », nous remarquons un recours à des sources diverses, notamment fictionnelles (« other fictional models and documentary material »). La littérature permettrait aux élèves de comprendre les situations par sa force descriptive :

> Many of the examples of single-party states are well known: Nazi Germany, The Soviet Union, Cuba and China. In addition some source material from George Orwell's novel *1984* is included as it provides excellent descriptions of the social conditions and their impact on the lives of people subject to the excessive control and manipulation of the state. Students are encouraged to seek other fictional models and documentary material and single-party regimes to support their investigations[4].

Étrangement, plutôt que de le présenter comme un ouvrage historiquement et idéologiquement situé, indiquant un « point de vue » sur le monde contemporain, l'ouvrage *1984* de George Orwell peut ainsi être employé pour « comprendre » les conditions de vie dans un état autoritaire (« as it provides excellent descriptions of the social conditions and their impact on the lives of people »), sans égard au caractère éminemment fictionnel de ce roman de science-fiction.

Dans la partie détaillant les manières d'aborder l'histoire et les compétences à acquérir, la « pratique de l'histoire » est présentée en quatre étapes en un langage scientifique : 1) rassemblement et classement des preuves historiques, 2) leur évaluation, 3) reconnaissance et compréhension des processus historiques et de leurs liens avec les expériences, les activités et les motivations humaines, et 4) organisation et expression des

[1] Voir notamment le chapitre 5 pour l'analyse qualitative de cette diversité à l'Écolint et à l'Unis.
[2] Organisation du baccalauréat international, *History Subject Outline*, s.l., 2008, 8 p.
[3] Organisation du baccalauréat international, *Diploma Programme. History guide*, *op. cit.*, p. 2.
[4] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 325.

idées et des informations historiques. Ainsi l'enseignement de cette matière est présenté comme un processus tout à fait objectif : « It requires students to make comparisons between similar and dissimilar solutions to common human situations, whether they be political, economic or social. It invites comparisons between, but not judgments of, different cultures, political systems and national traditions [1]. » Par exemple, les élèves sont invités à comparer les constitutions des États-Unis et de l'URSS dans un encadré « Comparing and Contrasting » au chapitre 9, « The Cold War » :

> Activity. The constitutions of the USA and the USSR. In groups of four or six examine the US and Soviet constitutions. Outline the main points, paying attention to the similarities and differences. Then discuss how consistent their Cold War policies were with their constitutions[2].

L'effort d'objectivité est ici placé dans le fait que les élèves doivent interroger les différences idéologiques de la Guerre froide par le biais des deux Constitutions. Cela se lit aussi dans la manière de poser des questions à l'examen : « évaluez », « analysez », « discutez », « comparez », « pour quelles raisons ? », « dans quelle mesure ? ». Les élèves ne sont pas censés juger alors que le programme est particulièrement normatif. Ainsi dans le manuel approuvé par l'OBI, une activité, au chapitre 3 « Communism in Crisis 1976-1989 », propose aux élèves une diversité de possibilités d'expression créative, mais impose de prendre position contre le gouvernement chinois.

> Activity. A Forum for dissent. Create Xidan Street for your class or study group. If there is space on the walls, or if you have a free bulletin board, you can use this as the place to gather the work. All students should generate a piece of work that they would like to place on the Wall. This wall can have manifestos, polemics, poetry, drawings, posters and any illustration of text that you feel will help to explain your opposition to the Chinese government[3].

Dans la tradition de l'enseignement anglo-saxon, le BI incite les élèves à s'investir et à prendre position aussi bien dans des débats actuels que passés. Accordant une place prépondérante aux dirigeants et chefs de parti, le manuel propose une réflexion sur la libération de Nelson Mandela à travers la question de la vérité et de la confiance. Les élèves sont invités à se prononcer sur les motivations tant des dirigeants de l'Afrique du sud pendant l'Apartheid que de Mandela, dans un encadré « TOK Link » du chapitre 5 « Democratic states : challenges and responses » :

[1] Organisation du baccalauréat international, *History Subject Outline*, *op. cit.*
[2] M. Canon *et al.*, *20th Century World History Course Companion*, *op. cit.*, p. 502.
[3] *Ibid.*, p. 167.

> Ways of knowing. How could the government know that Mandela was telling the truth when he said that he planned no acts of revenge against the white minority once the black majority was in control of the country? Even if Mandela was telling the truth, what would stop him changing his mind later on? Which way of knowing – reason or emotion – would have provided the most reliable guidance for government ministers trying to reach a decision? 1) Emotion. Feelings of admiration and respect for a man (Mandela) who had endured so much suffering and showed no hatred. 2) Reason. What reasons were there to trust Mandela? Were they strong enough to outweigh the advantages of keeping him locked up and the ANC banned[1]?

Dans cet encadré, un tableau suit ces questions pour aider les élèves à classer les « advantages » et « disadvantages » de libérer Mandela ou de le garder en prison (« Advantages to be gained from freeing Mandela », « Advantages of keeping Madela locked up and ANC banned »). Cet enseignement de l'histoire est particulier en ce qu'il demande aux élèves de se mettre en pensée à la place des dirigeants, adversaires de Mandela. Tout se passe comme si le recours à l'histoire en tant que discipline était surtout orienté par la volonté de former des individus capables de diriger le monde, afin de le rendre meilleur, c'est-à-dire plus pacifique. En cela, nous pouvons noter une ressemblance avec les objectifs pédagogiques de l'Écolint lors de la *Students' League of Nations*. Dans le chapitre 9 « The Cold War », une activité propose à la classe de mimer un débat de l'ONU :

> Activity. Debate. Your teacher will assign to each student a country in the United Nations. It is November 1949 and the Chinese Communists have defeated the Nationalists. Organize a debate in which the USSR proposes that the PRC be recognized as the legitimate government and the USA opposes it. Then, after the debate, explain how each country would vote and why. Note: the results of the debate don't necessarily have to mirror the actual outcome[2].

Contrairement à la SLN, il s'agit ici davantage de « rejouer » que de simuler une session de l'ONU, l'accent n'étant pas mis sur la forme ritualisée du débat mais bien sur les opinions exprimées et sur la compréhension par les élèves des enjeux tant nationaux qu'internationaux (« explain how each country would vote and why »). Cependant, l'incitation à penser comme un dirigeant rejoint les injonctions des porte-paroles légitimes de la SLN, l'un deux s'adressant aux « futurs gardiens de la civilisation humaine » que sont pour lui les élèves[3].

[1] *Ibid.*, p. 307.
[2] *Ibid.*, p. 460.
[3] Voir le Chapitre 5, p. 282.

* * *

Lors de la création du BI, et bien avant, à l'Écolint, s'est affirmée une volonté d'apprendre aux élèves à « penser historiquement » plutôt que d'apprendre des faits qu'ils oublieraient sitôt sortis de la salle d'examen. Cela ne veut pas dire pour autant que les contenus sont sans importance ou sans signification, bien au contraire, ils informent la façon d'apprendre et donc de penser. Ainsi selon les thématiques, l'histoire est enseignée de différentes façons : par l'événement historique, par la valeur d'exemplarité ou par le rôle majeur d'un dirigeant ou d'un pays. Alors que l'évolution des programmes nationaux du XX^e^ siècle tend vers une histoire plus contemporaine, mondiale et sociale[1], le baccalauréat international se caractérise par une tendance inverse : il a évolué vers une histoire plus euro-centrée qu'à l'origine et éminemment politique, focalisée sur l'étude des « grands hommes » et des guerres. Cette conception et cette organisation du programme d'« histoire mondiale » semblent adaptées au but fixé par l'OBI de susciter une « conscience internationale » chez les élèves. Invités à se mettre à la place des dirigeants, ces derniers doivent comprendre les mécanismes de la diplomatie et les « causes » qui conduisent des pays à la guerre ainsi que les « pratiques » et les « effets » de celle-ci. Plus particulièrement, l'OBI, mettant en avant les thèmes de la guerre et de la paix, invite les élèves à s'impliquer dans leur vie adulte dans le processus de maintien de la paix, conformément à sa devise de créer un « monde meilleur ». Le manuel insiste, suivant en cela le programme, sur les figures charismatiques et les causes individuelles mais aussi sur le rôle de la « communauté internationale », au travers des traités, des conférences de paix ou des interventions armées. L'approche globale du programme favorise la réfléxion sur le sens et les usages de l'histoire, les élèves étant encouragés à prendre position dans l'interprétation des faits historiques suivant le modèle anglo-saxon.

Ce parti-pris conduit à adopter un point de vue « occidental », puisqu'il correspond à celui des pays dominants dans cette histoire politique (colonisation/décolonisation, création de la SDN, traités et conférences internationales). C'est donc ce qui expliquerait qu'au-delà de

[1] Hannah Schissler et Yasemin Soysal (dir.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York-Oxford, Berghahn Books, 2004.

la valeur illustrative que revêtent tous les pays, c'est principalement le point de vue occidental, ou assimilé à celui d'une « communauté internationale » irénique, qui prédomine. Plus précisément, nous observons que la méthode de « l'histoire globale », les thèmes proposés (comme la question ethnique), le fait de privilégier l'étude de pays anglophones ou fortement liés à l'histoire récente des États-Unis expriment un point de vue de tendance « anglo-saxonne » sur l'histoire. Tout se passe comme si la volonté d'ouverture du programme d'histoire mondiale du BI venait légitimer sa conception de l'*ethos* international[1].

Cette tendance s'explique en partie par le recrutement des rédacteurs de ce programme d'histoire. Aussi l'Organisation remplit-elle une fonction de régulation et de contrôle idéologique, contrairement à sa présentation de soi comme apolitique et indépendante[2].

Enfin, l'expérience humaine est présentée comme commune et universelle, mais certaines cultures sont systématiquement prises pour illustrer un type donné d'expériences. L'association entre pays/cultures et expériences humaines typiques (nationalisme, autoritarisme, etc.) ne se fait pas au hasard. Outre la célébration des différences culturelles, du libre-échange et d'une certaine vision, néolibérale, de la démocratie[3] propre à la *doxa* de la mondialisation, c'est une hiérarchisation des cultures que révèle le programme du BI, enjoignant aux professeurs et aux élèves à reconnaître les différences culturelles par une sorte de relativisme culturel. À partir de la récurrence de l'ethnicité comme facteur explicatif des guerres et du recours à la notion de totalitarisme pour discréditer les pays socialistes, nous pouvons conclure que la caractéristique de cet *ethos* international spécifique réside dans une vision essentialiste de la nation.

[1] Cette hypothèse se fonde sur une analogie avec la manière dont l'histoire fut utilisée par les pays colonisés pour asseoir leur domination : « l'émergence de l'histoire dans la pensée européenne est concomitante de l'essor du colonialisme moderne qui, à travers le processus d'exclusion de l'autre dans son altérité radicale et son appropriation violente du monde non européen, trouve dans l'histoire un outil remarquable, sinon le plus remarquable de contrôle des populations assujetties ». Bill Ashcroft, Gareth Griffiths et Helen Tiffin, *The Post-Colonial Studies Reader*, Londres, Routledge, 1995, p. 355. Cité dans Pierre Singaravélou, « Des historiens sans histoire ? La construction de l'historiographie coloniale en France sous la Troisième République », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 185, p. 31.

[2] Boris Petric (dir.), *La Fabrique de la démocratie*, *op. cit.*, p. 13.

[3] F. Denord, P. Lagneau-Ymonet et S. Thine, « Le champ du pouvoir en France », art cit.

♦♦♦♦♦
♦♦♦
♦

La troisième partie de cette thèse s'est focalisée sur les programmes spécifiquement « internationaux », qui, selon l'OBI, doivent se caractériser par une hauteur de vue par opposition à l'esprit étriqué des programmes nationaux. L'« esprit mondial » que le BI informe se caractérise dans les programmes d'enseignement étudiés par une conscience de l'existence d'autres cultures que la sienne. Les programmes de « littérature mondiale » et d'« histoire mondiale » présentent une forte diversité de thèmes et de pays abordés et se distinguent en cela des programmes nationaux. Nous avons montré l'effort d'intégrer dans le canon de littérature près d'une soixantaine de langues originales venant d'aires géographiques différentes et mis en évidence la volonté d'apprendre aux élèves à penser l'histoire par cas. Dans une certaine mesure, l'OBI a produit des programmes à vocation internationale selon les buts fixés : ouverture aux autres cultures et penser historiquement.

Nous avons montré comment, en écartant les relations de pouvoir entre les pays et en pratiquant une sorte de nivellement, se dégage une hiérarchie implicite entre les littératures et entre les événements historiques. Si les deux programmes dénotent une « ouverture », ils ne témoignent pas pour autant d'une prise en compte de points de vue de pays ou d'agents dominés.

Concernant l'histoire, le point de vue adopté est celui des pays dominants : ainsi les élèves sont invités à réfléchir à des problématiques propres aux démocraties occidentales (usage de la torture dans une démocratie, préparation d'argumentaires contre la politique de certains pays comme la Chine ou Cuba, la comparaison récurrente entre les régimes démocratiques et les régimes autoritaires comme si le monde n'était fait que de ces deux catégories, devenues par là exclusives). La focale mise sur la façon dont l'OBI tend à expliquer les guerres par l'ethnie et recourt au terme de « démocratie » indique un partage du monde fondé sur une supériorité des valeurs « occidentales » : si les pays dominés sont aussi présents que les dominants, ils sont le plus souvent traités dans des rubriques différentes et d'un point de vue « occidental ».

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 en effet d'expliquer la tendance statistique à ce que les œuvres non-européennes soient associées à des thématiques spécifiques (expérience du colonialisme *vs* amour romantique). 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[1] ».

Ainsi les chapitres 6 et 7 contiennent des analyses qui font apparaître une vision du monde eurocentrée : d'un coté, par une inégalité de traitement des œuvres, en fonction de la centralité de sa langue originale 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, reproduit les modes de domination actifs dans d'autres espaces, celui de la « République mondiale des lettres » (et/ou du marché de la traduction ?) et celui du rapport de forces entre les pays. Les deux hiérarchies et la volonté « ouverture » indiquent, 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 les milieux internationaux.

[1] Gisèle Sapiro (dir.), « Les collections de littérature étrangère », art cit, p. 200.

CONCLUSION :

D'UNE INTERNATIONALE ÉLITISTE

À L'*ETHOS* INTERNATIONAL

Contribuant à une sociologie historique de l'internationalisme, ce travail s'est proposé d'explorer les paradoxes d'une identité « internationale », à travers le prisme de l'éducation qui nous a permis d'interroger la constitution au fil du XX^e^ siècle d'un espace international par rapport aux espaces nationaux.

L'apport principal de cette thèse réside dans la construction d'un objet transnational, articulant les relations entre espaces nationaux et internationaux. Centrant notre recherche sur l'émergence de cet espace d'activité pédagogique à vocation internationale, nous avons étudié la création d'un diplôme de fin d'études secondaires qui a pour enjeu l'unification du champ mondial de la formation des dirigeants. L'espace que nous avons pris pour objet conquiert une relative autonomie par rapport aux champs nationaux, notamment grâce au « double jeu[1] » de ses agents au sens d'Anne-Catherine Wagner, recourant alternativement au gré des circonstances à un capital d'origine national ou international.

C'est *in fine* un internationalisme politique fondé sur une conception essentialiste de la nation qu'incarne l'Internationale élitiste des *IB Schools* unifiant des fractions de classes dominantes de tous pays. L'originalité de ce travail est de montrer la façon dont un substantif désignant les unions et associations politiques au XIX^e^ siècle devient un qualificatif associé à l'individu décrivant son intériorité, dans l'entre-deux-guerres. À partir de la théorie des champs, nous avons mis en évidence les dynamiques et les structures d'un espace transnational au moyen des techniques et méthodes de la sociologie historique qu'il nous faut désormais restituer aussi bien dans les résultats auxquels il a permis d'aboutir ainsi que dans les prolongements possibles.

[1] A.-C. Wagner, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation*, *op. cit.*, p. 149.

Le sous-champ des *IB Schools*

L'apport de cette thèse est d'articuler les stratégies de nationalisation et d'internationalisation dans l'étude de la constitution d'un espace transnational, à savoir un espace de luttes, défini de façon relationnelle et dynamique dans une perspective de sociologie historique. Si la formation de tels espaces reste dépendante des champs nationaux, ceux-ci peuvent parvenir à un degré d'autonomie relative, notamment par la création d'instances de consécration spécifiques. Prenant pour cadre de référence le sous-champ des *IB Schools*, nous avons étudié la création d'une institution pédagogique contribuant à la transmission d'une identité internationale qui se distingue du cosmopolitisme aristocratique. Contrairement aux formations nationales qui relèvent d'une stratégie d'internationalisation en référence à leur cadre national, l'espace d'activité pédagogique unifié par le BI s'appuie sur plusieurs champs nationaux pour créer de toutes pièces un programme qui soit proprement international.

La spécificité de l'objet réside dans son caractère transnational. La création du baccalauréat international est orientée dans ses origines à la fois vers l'international, par ses enjeux politiques et idéologiques, et vers le national par sa mission d'assurer une continuité dans la formation des élites. S'inscrivant dans le champ global des formations secondaires par la lutte pour la reconnaissance de sa valeur sur le marché des études supérieures, l'émergence d'un sous-champ des *IB Schools* équivaut à la conquête d'une relative autonomie par rapport aux États-nations au prix d'une dépendance croissante : d'un côté sur le champ du pouvoir international et de l'autre sur le marché de l'enseignement supérieur. Issues de différents réseaux qui partagent cette vocation internationale, les écoles se situent ainsi les unes par rapport aux autres selon la distribution d'un capital spécifique. Garante de la valeur de ce capital depuis la fin des années 1960, l'Organisation du baccalauréat international tend à monopoliser le pouvoir de consécration en son sein.

La reconnaissance d'un diplôme privé conçu « sur mesure » dépend fortement de champs nationaux et participe à un certain brouillage des frontières (géographiques, étatiques, de marché) entre champs nationaux et internationaux, par l'affirmation d'une identité internationale fondée sur l'*illusio* que les individus « représentent » leur nation. Imbriquant intimement les champs nationaux et internationaux, cette internationale des « élites » nationales consacre un ensemble de représentations sociales de l'internationalisme politique par la fondation d'institutions scolaires spécifiques.

Par l'étude des trajectoires des fondateurs, nous avons mis en évidence des stratégies de légitimation s'appuyant sur des capitaux à la fois nationaux et internationaux. C'est en effet ce « double jeu » qui explique en partie la réussite et la pérennité du projet ambitieux qu'est la création d'un programme, de diplômes et d'examens à vocation internationale donnant accès au plus grand nombre d'universités à l'échelle mondiale. L'imposition d'un tel diplôme dans les champs nationaux ne va pas de soi et rencontre, selon le degré de centralisation des systèmes d'enseignement nationaux, des obstacles liés au monopole d'État en matière d'éducation. Les stratégies pour la reconnaissance de ce diplôme varient en fonction de la légitimité du projet du BI dans les champs nationaux et internationaux. Notre travail met en évidence que la constitution du sous-champ des *IB Schools* s'est fait par l'articulation de stratégies d'internationalisation et de nationalisation.

À l'instar de la constitution de champs transnationaux[1] académiques et littéraires étudiés par Gisèle Sapiro, le sous-champ de l'OBI est structuré par l'opposition entre national et international, c'est-à-dire constitué par des agents tournés vers l'accumulation de capital symbolique au niveau national ou international. En transposant cette systématisation, nous pouvons émettre l'hypothèse que les agents du champ global des formations secondaires recourraient à des stratégies de légitimation tournées tantôt vers les champs nationaux, tantôt vers les champs internationaux, selon la place de ce champ faible dans les espaces nationaux considérés et selon son degré de dépendance au champ du pouvoir international. Ainsi dans les années 1960, lorsque le champ transnational est en phase de constitution, l'OBI en tant que nouvel entrant cherche à s'y légitimer par une sorte de stratégie de nationalisation. Lors de la mise en place du BI, les promoteurs ont orienté leurs démarches vers les instances nationales afin de faire reconnaître le diplôme à la fois par des universités prestigieuses, pour les pays faiblement centralisés, et par les ministères, dans les pays fortement centralisés. Le champ global des formations secondaires ayant acquis un certain degré d'autonomie – puisque plusieurs instances de consécration, nationales et internationales, y sont en concurrence pour accréditer des écoles –, l'OBI est davantage orienté vers l'accumulation du capital symbolique dans les luttes symboliques pour l'imposition de la définition d'une éducation internationale.

À l'échelle des individus, nous avons montré comment l'espace international peut constituer un espace de reconversion. Les différentes espèces de capitaux, notamment le

[1] G. Sapiro, « Le champ est-il national ? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale », art cit.

capital social accumulé à l'échelle nationale, investis dans la fondation des institutions étudiées, révèlent que les agents forment une Internationale élitiste. Des individus anciennement dominants sur le plan national, dominés dans l'espace national dans les années 1960, investissent un capital social issu de leurs espaces nationaux respectifs dans la constitution de ce sous-champ. Ensemble, ils mettent en œuvre différentes stratégies tant dans la présentation de soi que dans les pratiques, mettant tour à tour en avant leurs ressources nationales ou internationales. Afin d'obtenir des États-nations qu'ils reconnaissent le baccalauréat international, l'accent est mis sur le caractère international des agents, devenu experts de l'international par un processus de spécialisation. Simultanément, c'est grâce au capital national de ses membres que l'OBI obtient des financements auprès des organisations internationales.

Par les luttes qui le constituent et par son inscription dans le champ global des formations secondaires, le sous-champ des *IB Schools* participe à pérenniser la catégorie de pensée d'« école internationale ». C'est donc par la lutte symbolique concernant la définition de l'éducation à vocation internationale que s'élabore un *ethos* international ainsi que les moyens de sa transmission. En tant que dominants et intellectuels, les agents de ce sous-champ s'allient à ceux du champ du pouvoir international – certains agents appartiennent aux deux champs – afin d'imposer leur représentation de soi en l'essentialisant puis en la rendant transmissible.

Une économie symbolique

Par l'unification d'un marché de biens pédagogiques, toutes les écoles accèdent au rang d'*IB School*, sans exception, indépendamment des caractéristiques plus ou moins locales de leur public. Devenir membre de l'OBI, c'est *devenir* une école internationale. En construisant le sous-champ des *IB Schools*, cette thèse analyse la structure et les dynamiques qui en font un lieu de luttes. Les principaux résultats de l'analyse des correspondances multiples concernent la prédominance de l'anglais, qui apparaît comme facteur déterminant du caractère international d'une école, et la mise en évidence de trois pôles – les écoles anciennes, les plus légitimes ; les grandes écoles récentes, situées pour la plupart aux États-Unis ; et les petites écoles, ne présentant que des candidats locaux – ainsi qu'une opposition structurale entre les anciennes et les nouvelles écoles du BI.

Si la concurrence entre écoles occupant une position dans ce sous-champ se situe à l'échelle internationale, elle est aussi active au niveau local, s'inscrivant ainsi dans le champ global des formations secondaires. À partir des classes d'écoles qui apparaissent dans l'ACM, nous avons pu déduire les enjeux des luttes symboliques pour la définition de ce qu'est une « école internationale », dépendant des différentes stratégies d'internationalisation que Sapiro théorise selon le caractère politique ou économique de l'hétéronomie. Par leurs stratégies, les écoles anciennes se rapprochent du « pôle de production mondain », les grandes écoles, de celui de « grande production », et les petites du « pôle des avant-gardes » : quand les premières tendent à développer des stratégies de distinction pour conserver leurs privilèges, les deuxièmes sont tributaires des contraintes économiques, et les troisièmes, enfin, sont dominées et tournées vers l'accumulation d'un capital culturel international réduit à l'apprentissage de l'anglais. Dans l'économie symbolique du BI, les écoles anciennes redoublent en effet d'efforts pour conserver leur monopole de la définition de l'*ethos* international – et par là même affirmer leur légitimité en se distinguant des nouvelles entrantes, les grandes écoles états-uniennes. Elles s'appuient sur un internationalisme de type étatique, fondé sur une conception essentialiste de la nation. À l'inverse, nous faisons l'hypothèse que les grandes écoles « étatiques » participent davantage à une dénationalisation, au sens où ces écoles publiques défont le monopole d'État en matière d'éducation. En suivant Dezalay, nous pouvons dire que les stratégies des petites écoles, situées en Amérique latine et privilégiant l'anglais, relèvent d'une stratégie de distinction sociale sur le plan national[1].

La mise à jour de ces stratégies nous permet de réfléchir aux limites de la généralisation : les configurations locales et nationales déterminent les positions des écoles dans ce sous-champ. L'institutionnalisation du capital scolaire, pouvoir qui a longtemps été national, par un organisme privé, est non seulement reconnue comme légitime par certains États – notamment les États-Unis et l'Australie – mais plus encore, elle est perçue comme mieux ajustée au discours prescriptif de la mondialisation néolibérale. En France, le système d'enseignement centralisé a créé une « option internationale » au baccalauréat pour répondre à l'injonction de s'ajuster à un marché mondial de l'enseignement supérieur. Possible grâce à l'apport important que constitue la topographie de cet espace, l'approfondissement de l'impact du contexte local permettrait d'affiner davantage les résultats de l'analyse géométrique et de répondre aux hypothèses que nous avons élaborées.

[1] Y. Dezalay, « Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », art cit.

Un *ethos* international

Nourri par le dialogue constant avec les débats sociologiques et historiques actuels, notre parcours de recherche nous a conduit de l'étude d'un *ethos* spécifique à l'interrogation sur les modes de sa reproduction et, plus largement, sur la façon dont une école peut être internationale dans un contexte des systèmes d'enseignement nationalisés. La conception de l'internationalisme politique comme cas particulier des théories de légitimation est un acquis de cette thèse. Contribution à une sociologie de l'internationalisme, ce travail permet d'inscrire la formation des fractions de classes dominantes de tous pays au niveau secondaire dans le débat sur la formation d'un champ de pouvoir international. Si l'espace des *IB Schools* est un sous-champ, il n'en est pas moins doté d'un *ethos* et entre ainsi en lutte au sein du champ du pouvoir international pour la définition d'un *habitus* international. S'il est possible aujourd'hui d'*être* perçu comme « international », ce capital symbolique peut recouper des réalités différentes : à l'inverse du cosmopolitisme aristocratique, qui se base sur un effacement du sentiment d'appartenance à une nation, l'*ethos* promu par le BI repose sur l'*illusio* que chaque individu « représente » sa nationalité.

Rarement objectivée, la notion d'« élite internationale » n'incite pas seulement à reconstituer la sociogenèse d'une fraction des classes dominantes de tous pays mais bien plus d'interroger les catégories de pensée, corrélatives à son émergence, devenues aujourd'hui partie intégrante d'une *doxa* mondialisée. Or ces catégories que le sens commun prend comme allant de soi sont le produit de luttes. Nous avons donc dû les inclure dans l'objet. Ce travail d'objectivation a mis en exergue une conception essentialiste de la nation qui participe à imposer une hiérarchisation des nationalités suivant les rapports de rivalité et de concurrence entre les langues et les pays dans un espace global. Érigées en *ethos*, ces conditions objectives sont intériorisées : elles deviennent un capital culturel incorporé transmissible à travers la socialisation familiale avant de s'institutionnaliser sous la forme d'un titre scolaire privé. Il s'agit là d'un processus d'extériorisation qui s'accompagne de la mise en place d'une économie de biens pédagogiques à l'échelle internationale.

Le mode de reproduction s'appuie donc sur un double processus social. Dans un premier temps, les écoles de l'Internationale élitiste contribuent à un processus d'intériorisation des propriétés internationales (parler plusieurs langues, avoir un parcours familial et professionnel international, travailler dans une organisation internationale). Elles mettent en pratique un *ethos* qui traduit l'internationalisme politique de la Société des Nations

en une stratégie de distinction sociale. Dans un deuxième temps, le militantisme de l'Internationale élitiste contribue à la multiplication progressive d'écoles et à l'institutionnalisation de cet *ethos* par la voie du BI. Produit en partie par ces institutions pédagogiques, le capital symbolique « international » implique la reconnaissance d'un *ethos* international : soit l'on se sent international soit on ne l'est pas.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 4
SOMMAIRE 6
TABLEAUX 8
ENCADRÉS 9
ILLUSTRATIONS 9
GRAPHIQUES ET FIGURES 10
SIGLES 11

INTRODUCTION 12
CONSTRUCTION DE L'OBJET 20
État des lieux 22
Problématique : constitution d'un espace des IB Schools 39
La sociologie historique, une approche méthodologique 43
PLAN DE LA THÈSE 56

PREMIÈRE PARTIE : LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ INTERNATIONALE 58
CHAPITRE 1. « UNE SOCIÉTÉ DES NATIONS EN MINIATURE ». LES ORIGINES SOCIALES DE L'ÉCOLE INTERNATIONALE, 1924-1930 62
1.1. Le positionnement de l'Écolint sur le marché de l'enseignement privé genevois 64
1.2. Le capital investi dans l'École internationale 71
1.3. Une psychologie de l'internationalisme 81
1.4. L'internationalisme dans la pratique pédagogique 100
CHAPITRE 2. QUI A BESOIN D'UNE ÉCOLE DES NATIONS UNIES ? DÉCONSTRUCTION D'UN MYTHE DES ORIGINES 107
2.1. La concurrence entre spécialistes 110
2.2. L'école comme stratégie de cohésion sociale 116
2.3. La recherche des parents 119
2.4. Conflits idéologiques 124

DEUXIÈME PARTIE : UN ESPACE MONDIAL D'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE 134
CHAPITRE 3. UNE INTERNATIONALE DE RÉFORMATEURS NATIONAUX. GENÈSE ET RECONNAISSANCE DU BI 139
3.1. Émergence d'un réseau d'individus et d'institutions pédagogiques 141
3.2. Négociation de la reconnaissance 149
3.3. Les réformateurs 154
3.4. La traduction d'idéaux pédagogiques en des procédures d'examen 169
CHAPITRE 4. LE MARCHÉ DU BI, UNE ÉCONOMIE DE BIENS PÉDAGOGIQUES 179

4.1. Monopole de l'anglais comme langue d'enseignement *182*
4.2. Présentation des données et de la méthode *187*
4.3. Interprétation des axes *203*
CHAPITRE 5. CONFIGURATIONS LOCALES : L'ETHOS INTERNATIONAL COMME DISTINCTION SOCIALE 229
5.1. Les différents modes d'entrée dans l'institution *230*
5.2. Les IB Teachers*, « a different kind of teacher »* *247*
5.3. Un rite d'institution, la Students' League of Nations *265*
TROISIÈME PARTIE : MORPHOLOGIE DE L'ESPRIT INTERNATIONAL 292
CHAPITRE 6. UN CANON DE « LITTÉRATURE MONDIALE » : APPROCHE QUANTITATIVE 296
6.1. Construction et prescription : les listes d'œuvres de la « littérature mondiale » *299*
6.2. Une liste « du monde entier » *304*
6.3. La diversité à l'épreuve de l'eurocentrisme *325*
6.4. Disponibilité des œuvres *331*
CHAPITRE 7. UN PROGRAMME D'« HISTOIRE MONDIALE » : APPROCHE QUALITATIVE 339
7.1 Un programme mondial centré sur l'Europe ? *342*
7.2. Quelles histoires nationales pour quelles thématiques ? *349*
7.3. L'« histoire-bataille » comme moyen de paix *371*
CONCLUSION : D'UNE INTERNATIONALE ÉLITISTE À L'*ETHOS* INTERNATIONAL 381
LE SOUS-CHAMP DES *IB SCHOOLS* 383
UNE ÉCONOMIE SYMBOLIQUE 385
UN *ETHOS* INTERNATIONAL 387
TABLE DES MATIÈRES 390
SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE 393
ARCHIVES 394
SOURCES ORALES 396
SOURCES IMPRIMÉES 398
Ouvrages *398*
Périodiques *402*
Instruments de travail *402*
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 403
Travaux universitaires *403*
Ouvrages de référence *406*
Articles de référence *427*
RÉSUMÉ 437

ABSTRACT 438

ANNEXES 441

LISTE DES ÉCOLES RETENUES POUR L'ACM I

LES VARIABLES SUPPLÉMENTAIRES DE L'ACM XXII

Caractéristiques géographiques et économiques des pays XXII

Caractéristiques des systèmes d'enseignement nationaux XXIII

Les choix de matières XXV

Les niveaux d'anglais XXVIII

Filles, Langues, Espagnol, Échec XXVIII

ISES : EXTRAIT DU RAPPORT DE GÉRARD RENAUD XXXI

ÉTUDE DE LA COMPOSITION SOCIALE DE L'ÉCOLINT XXXII

Les « cadres » de l'Écolint XXXVI

L'activité rémunérée des pères XXXIX

La baisse du nombre de fonctionnaires internationaux XLII

ENTRETIENS À L'ÉCOLINT ET À L'UNIS XLIV

Trajectoires de quatre enseignants XLVII

ETHNOGRAPHIE DE LA STUDIENTS' LEAGUE OF NATIONS LI

Entretien avec Jean-Marc LI

Le programme LV

Le règlement LVI

Exemple d'une « résolution » LX

LITTÉRATURE MONDIALE LXI

HISTOIRE MONDIALE : SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT LXIV

Les manuels d'Oxford et leurs auteurs LXIV

Le programme LXVI

Le corrigé-type LXXVII

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.

Sources orales

Entretien avec Annick, 6 décembre 2010.

Entretien avec Aparna, le 13 octobre 2010.

Entretien avec Andrew, le 18 octobre 2010.

Entretien avec Bill, 30 septembre 2010.

Entretien avec Bill, 19 octobre 2010.

Entretien avec Bill, 20 octobre 2010.

Entretien avec Calvin, 20 septembre 2007.

Entretien avec Calvin, 21 septembre 2007.

Entretien avec Calvin, 25 septembre 2007.

Entretien avec Christine, 22 octobre 2010.

Entretien avec Courtney, 13 octobre 2010.

Entretien avec Daniel, 14 octobre 2010.

Entretien avec Isabelle, 20 octobre 2010.

Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.

Entretien avec Jenny, 21 octobre 2010.

Entretien avec John, 15 octobre 2010.

Entretien avec Lise, 22 septembre 2010.

Entretien avec Mary, 22 octobre 2010.

Entretien avec Marwane, 2 octobre 2007.

Entretien avec Marwane, 3 octobre 2007.

Entretien avec Paul, 14 octobre 2010.

Entretien avec Pilar, 21 septembre 2011.

Entretien avec Robin, 14 octobre 2010.

Entretien avec Roger, 17 octobre 2007.

Entretien avec Tamara, 3 octobre 2007.

Entretien avec Vladimir, 11 octobre 2007.

Sources imprimées

Ouvrages

Matériel d'enseignement

CANON Martin, JONES-NERZIC Richard, MALMAUX Alexis, MILLER Michael, POPE Giles, SMITH David et WILLIAMS Aidan, *20th Century World History Course Companion*, Oxford, Oxford University Press, 2009, 505 p.

ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE, *The Students' League of Nations at The United Nations*, Genève, École internationale de Genève, décembre MMVI, 27 p.

ISES, « Appendix B. International Schools Examinations Syndicate- International Baccalaureate. Teachers' Guide. History » dans Robert J. Leach (dir.), *International Schools and their Role in the Field of International Education*, Oxford, Pergamon Press, 1969, p. 201-228.

ISES, *Le Baccalauréat international*, Genève, Service d'examens des écoles internationales, 1967, 36 p.

JONES-NERZIC Richard, KEYS David, SMITH David et JAFARI Peyman, *History of Europe and the Middle East*, Oxford, Oxford University Press, 2010, 403 p.

MALMAUX Alexis, SMITH David, BERLINER Yvonne, LEPPARD Tom et ROGERS Mark, *History of the Americas*, Oxford, Oxford University Press, 2011, 496 p.

OFFICE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1970, 45 p.

OFFICE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1972, 62 p.

OFFICE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1977, 66 p.

OFFICE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1980, 68 p.

OFFICE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Guide général du Baccalauréat international*, Genève, 1985, 74 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Diploma Programme Language A1*, s.l., 1999, 81 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *IB Language A1, Prescribed World Literature List*, s.l., 1999, 86 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Diploma Programme Language A1 World Literature Teacher Support Material, English A1*, s.l., 2002, 103 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Matériel de soutien pédagogique du Programme du diplôme Langue A1: Littérature mondiale – Français A1*, s.l., 2003, 103 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Language A1 additional guidance*, Cardiff, 2006, 8 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Diploma Programme. History guide*, s.l., 2008, 98 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *History Subject Outline*, s.l., 2008, 8 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010*, s.l., 2008, 71 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *English–French lexicon of IB terms Version 1.2*, s.l., 2011, 82 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Diploma Programme Language A: language and literature guide*, Cardiff, 2011, 76 p.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Prescribed Literature in Translation List*, s.l., 2011, 92 p.

Travaux sur l'éducation internationale

BUNNELL Tristan, *Global education under attack. International Baccalaureate in America*, Francfort, Peter Lang, 2012.

HAYDEN Mary et THOMPSON Jeff (dir.), *International Schools & International Education. Improving Teaching, Management & Quality*, Londres, Kogan page, 2000.

HAYDEN Mary et THOMPSON Jeff, *International Education. Principles and Practice*, Londres, Kogan Page, 2001.

HAYDEN Mary, THOMPSON Jeff et WALKER George (dir.), *International Education in Practice. Dimensions for Schools and International Schools*, Londres, Routledge, 2002.

HAYDEN Mary, LEVY Jack et THOMPSON Jeff (dir.), *Historical Resources for Research in International Education (1851-1950)*, Londres, Sage (coll. « The Sage handbook of »), 2007.

HAYDEN Mary et THOMPSON Jeff, *International Schools. Growth and Influence*, Paris, Éditions de l'UNESCO, IIEP (coll. « Fundamentals of Educational Planning »), 2008.

HILL Ian, « Looking Ahead » dans *Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*, Chicago-La Salle, Open Court, 2003 p. 301-321.

HILL Ian, « The People Who Made the IBO » dans *Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*, 2e éd., Chicago-La Salle, Open Court, 2003, p. 282-300.

LEACH Robert J., *International Schools and their Role in the Field of International Education*, Oxford, Pergamon Press, 1969, 272 p.

MEYER Jean, COHEN Rachel et GUÉRON Geneviève, *Éducation sans frontières. École européenne, écoles internationales*, Paris, PUF (coll. « L'éducateur »), 1967.

MEYER Martin, *Diploma. International Schools and University Entrance*, New York, The Twentieth Century Fund, 1968.

SYLVESTER Robert, « Historical Resources for Research in International Education (1851-1950) » dans Mary Hayden, Jack Levy et Jeff Thompson (dir.), *The Sage Handbook of Research in International Education*, Londres, Sage (coll. « The Sage handbook of »), 2007, vol. 1/, p. 11-24.

UNIVERSITY OF OXFORD, Department of Education et Fundação Calouste Gulbenkian, *Arts and Science Sides in the Sixth Form. A Report to the Gulbenkian Foundation*, Oxford, Oxford University, Department of Education, 1960.

WALKER George, « The Language of International Education » dans Mary Hayden, Jeff Thompson et George Walker (dir.), *International Education in Practice. Dimensions for Schools and International Schools*, 1re éd., Londres, Routledge, 2002, p. 208-216.

WALKER George, *Marie-Thérèse Maurette. Pioneer of International Education*, Genève, École internationale de Genève, 2009.

Journaux, mémoires, témoignages

MAURETTE Marie-Thérèse, *Paul Dupuy (1856-1948)*, Coloumiers-Paris, Brodard et Taupin, 1951.

PETERSON Alexander Duncan Campbell, *Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges [1987]*, 2e éd., Chicago-La Salle, Open Court, 2003.

RICKOVER Hyman George, *Swiss Schools and Ours. Why Theirs are Better*, Boston, Little Brown & Co., 1962.

TYRE William H., *Chicago's Historic Prairie Avenue*, Mount Pleasant, Arcadia Publishing, 2008.

Histoires institutionnelles

ARMIER Paulette, *Une demeure, une femme. Le Centre international d'études pédagogiques de 1945 à 1966*, Paris, ESF, 1971, 307 p.

JEANNIN Pierre, *École normale supérieure. Livre d'or*, Casablanca, Raymond Lacour, 1963, 174 p.

KNIGHT Michael, *Écolint. A portrait of the International School of Geneva 1924-1999*, Genève, École internationale de Genève, 1999, 218 p.

MALINOWSKI Halina W. et ZORN Vera, *The United Nations International School: Its History and Development*, New York, United Nations International School, 1973, 196 p.

MAURETTE Marie-Thérèse, ROQUETTE Fred & Elly, BRIQUET Elisabeth, LEJEUNE Réné-François et GROENEDIJK Arie, *École internationale de Genève. Son premier demi-siècle*, Genève, AIJJR Archives, 1974, 311 p.

WALKER George, *Marie-Thérèse Maurette. Pioneer of International Education*, Genève, École internationale de Genève, 2009, 84 p.

Périodiques

Hommages, souvenirs ; numéros spéciaux

HIPPOLYTE Bernard, « Éditorial », *Dialogues. Revue de l'enseignement français à l'étranger*, décembre 1984, n° 7.

IVALDI Bernard, « Inquiétude. Et le B.I. ? », *Dialogues. Revue de l'enseignement français à l'étranger*, décembre 1984, n° 7, (coll. « Dossier enseignement international »), p. 14.

MAGNENAT Robert, « Américains de Genève. Une présence avant tout économique », *Dossiers Publics. Périodique de documentation genevoise*, janvier 1988, n° 57, p. 26-40.

SCOTTO D'ABUSCO Marc, « Enseignement international. La nouvelle donne », *Dialogues. Revue de l'enseignement français à l'étranger*, 1984, n° 7, p. 6-7.

SCOTTO D'ABUSCO Marc, « Histoire : de l'utopie internationaliste au compromis réaliste », *Dialogues. Revue de l'enseignement français à l'étranger*, 1984, n° 7, p. 8-9.

SCOTTO D'ABUSCO Marc, « L'international en option », *Dialogues. Revue de l'enseignement français à l'étranger*, 1984, n° 7, p. 10-11.

Articles sur le baccalauréat international

BUNNELL Tristan, « The International Baccalaureate and a framework for class consciousness. The potential outcomes of a "class-for-itself" », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2010, vol. 31, n° 3, p. 351-362.

HILL Ian, « Le baccalauréat international. Son histoire et sa contribution à l'enseignement interculturel », *SAVOIR Éducation Formation*, 1995, n° 4, p. 617–632.

Instruments de travail

Dictionnaires

BAIROCH Paul et BOVÉE Jean-Paul, *Annuaire statistique rétrospectif de Genève*, Genève, Université de Genève Département d'histoire économique, 1986.

IRIE Akira et SAUNIER Pierre-Yves (dir.), *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, New York, Palgrave Macmillan, 2009.

JOSEPHSON Harold, *Biographical Dictionary of Modern Peace Leaders*, Londres, Greenwood Press, 1985.

KAUR Amarjit, *Historical Dictionary of Malaysia*, Metuchen-Londres, The Scarecrow Press (coll. « Asian Historical Dictionaries »), 1993.

KUEHL Warren F., *Biographical Dictionary of Internationalists*, Londres, Greenwood Press, 1983.

ONU, *Yearbook of the United Nations*, 1946
http://unyearbook.un.org/unyearbook.html?name=194647index.html

REINALDA Bob et KILLE Kent, *IO BIO. Faculteit der Managementwetenschappen. Politicologie*, http://www.ru.nl/politicologie/koppeling/reinalda/io-bio-biographical

REY Alain et MORVAN Danielle (dir.), *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2005.

ZANTEN Agnès VAN, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008.

Bases de données en ligne

Index Translationum
http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpRL_ID=7810&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Lonsea.org. League of Nations Search Engine
http://www.lonsea.de.

World Biographical Information System (WBIS) Online,
http://db.saur.de/WBIS/login.jsf;jsessionid=c3c05255d9dde6676e3d488df95d.

Bibliographie générale

Travaux universitaires

BOHEM Robert, *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 d'histoire, Université de Genève, Genève, 2007.

CRUTE P., *Using Ethos Indicators in School Improvement: a Case Study*, Master en sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1998.

DAVID Meryll, *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.

DRONE Janell, *Kenya Education and the International Baccalaureate. An Interdisciplinary Curriculum Unit Expanding the « Study of Man » Options-history and Geography*, Thèse en éducation, Teachers College, Columbia University, New York, 1987.

DUGONJIĆ Leonora, *L'Inconscient d'école de l'École internationale de Genève (2008-2007)*, Mémoire de maîtrise de sociologie, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2008.

EXTERMANN Blaise François, *Une langue étrangère et nationale : histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, 2012.

GERBER Rémy, *Vie et œuvre d'Adolphe Ferrière 1879-1960. Chronologie de son existence, première partie : 1879-1934*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, 1989.

GILLE Yannick, *Genève comme carrefour migratoire au tournant du XX^e 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.

GRAY M., *Teacher/Student Interaction and School Improvement in an International School*, Master en sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1999.

HAENGGELI-JENNI Béatrice, *Pour l'ère nouvelle : une revue au carrefour entre science et militance (1922-1940)*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, 2011.

HALL Tiffany Michelle, *Adjustment experiences and ethnic identity attitudes among high school students in advanced academic programs*, Thèse de sociologie, Old Dominion University, Norfolk, 2010.

HAYDEN Mary, *International Education. A Study of Student and Teacher Perspectives*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1998.

HOFSTETTER Rita, *Grandeur et déclin des écoles primaires privées face à l'État enseignant, à Genève, au XIX^e siècle*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, 1993.

IIJIMA Remi, *Becoming Cultural Mediators: Global Cultural Capital of International School Alumni in Tokyo*, Master de sociologie, University of Hawaï, Hawaï, 2009.

JÉZÉQUEL Jean-Hervé, *Les « mangeurs de craies ». Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale*, Thèse d'histoire, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2002.

KULJIĆ Todor, *Objasnjena i opravdanja kapitalizma u teorijama o totalitarizmu [Explications et légitimations du capitalisme dans les théories de totalitarisme]*, Thèse de sociologie, Université de Belgrade, Belgrade, 1981.

LEGRIS Patricia, *L'Écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, Thèse de science politique, Université Paris I, Paris, 2010.

MACKENZIE Peter, *Being International and International Education. The Perceptions of Parents in One European International School*, Mémoire de science de l'éducation, Université de Bath, Bath, 2000.

MATASCI Damiano, *Segmentation du système scolaire et catégorisation de la population infantile dans le canton de Genève (1886-1896)*, Mémoire d'histoire, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2006.

MATASCI Damiano, *L'École républicaine et l'étranger. Acteurs et espaces de l'internationalisation de la « réforme scolaire » en France (1870-première moitié du XX^e siècle)*, Thèse d'histoire, Université de Genève et École des hautes études en sciences sociales, Genève, 2012.

MAUREL Chloé, *L'Unesco de 1945 à 1974*, Thèse d'histoire, Université Paris I - Panthéon-Sorbonne, Paris, France, 2006.

MORISSEAU Luc, *Les Immigrés à Genève en 1900. Une analyse du registre des permis de séjour étrangers*, Mémoire d'histoire économique, Université de Genève, Genève, 2008.

MULLER Christian A., *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)*, Thèse d'histoire, Université de Genève, Genève, 2007.

NETTE J., *Primary Age Internationally Mobile Children's Sense of Belonging and Identity. A Survey of Standard 5 and 6 Children at Four International Independent Schools in Botswana*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 2001.

PENI MAYER Anysia, *Interrupting Social Reproduction: The Implementation of an International Baccalaureate Diploma Program in an Urban High School*, Thèse d'éducation, University of California, Davis, 2006.

PERROUX Olivier, *Tradition, Vocation et Progrès. Les élites bourgeoises de Genève (1814-1914)*, Thèse d'histoire économique et sociale, Université de Genève, Genève, 2003.

PLATA Véronique, *Le Recrutement de fonctionnaires du Bureau international du Travail en 1920. Une approche prosopographique*, Mémoire d'histoire, Université de Genève, Genève, 2010.

RANCIC B.A., *International Education. Student Perception of What it Means to « Be International »*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1998.

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.

SIVASANKAR Manoranjna Singh, *National Consciousness and children of International Civil Servants Studying at the United Nations International School in New York City*, Thèse de sciences de l'éducation, Columbia University, New York, 1972.

STANWORTH D., *An International Education at Yokohama International School: from Theory to Practice*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 1998.

STIRZAKER R., *An Investigation into the Issues Related to the Management of Staff Induction at a Bilingual, Multicultural School in the Middle East*, Mémoire de sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 2000.

SYLVESTER Robert, *A Dimensional and Directional Model of School Missions in International Schools in Africa in the Context of the Emerging Aims of International Education with Specific Reference to Issues of Human Unity and Human Diversity Examined in the Light of Relevant Models from the Baha'i faith*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bath, Bath, 2001.

VARIDEL Anne, *Les Étrangers à Genève de 1888 à 1914*, Mémoire d'histoire économique, Université de Genève, Genève, 1988.

Ouvrages de référence

ABBOTT Andrew, *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press, 2009.

ABÉCASSIS Frédéric, « Les lycées de la Mission laïque française en Égypte (1909-1961). L'exportation d'un modèle français en Orient et ses contradictions » dans Pierre Caspard, Phillipe Savoie et Jean-Noël Luc (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005.

AMSELLE Jean-Loup et M'BOKOLO Elikia, *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte, 1985.

APPADURAI Arjun, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, traduit par Françoise Bouillot, Paris, Payot, 2001.

ARENDT Hannah, *Les Origines du totalitarisme*, Paris, Seuil (coll. « Points Politique »), 1984.

ARENDT Hannah, *Le Système totalitaire*, traduit par Jean-Loup Bourget, Robert Davreu, Patrick Lévy et Hélène Frappat, Paris, Seuil, 2005.

ARLETTAZ Gérald et ARLETTAZ Silvia, *La Suisse et les Étrangers. Immigration et formation nationale, 1848-1933*, Lausanne, Éditions Antipodes, 2004.

ARON Raymond, *Paix et Guerre entre les nations*, Paris, Calmann-Lévy, 1962.

ASHCROFT Bill, GRIFFITHS Gareth et TIFFIN Helen, *The Post-Colonial Studies Reader*, Londres, Routledge, 1995.

AUDOIN-ROUZEAU Stéphane et PROCHASSON Christophe (dir.), *Sortir de la Grande guerre. Le monde et l'après-1918*, Paris, Tallandier, 2008.

BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance [1938]*, Paris, Vrin, 2004.

BAHUN Sanja, « The Politics of World Literature » dans Theo D'haen, David Damrosch et Kadir Djelal (dir.), *The Routledge Companion to World Literature*, Londres, Routledge, 2012, p. 373-382.

BALINSKA Martha A., *Une vie pour l'humanitaire. Ludwik Rajchman (1881-1965)*, Paris, La Découverte (coll. « L'Espace de l'Histoire »), 1995.

BAYART Jean-François (1950-), *Le Gouvernement du monde. Une critique politique de la mondialisation*, Paris, Fayard, 2004.

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte (coll. « Grands Repères »), 2010.

BELL Daniel, *The Reforming of General Education. The Columbia College Experience in its National Setting*, New York-Londres, Columbia University Press, 1966.

BERG Brabro, BROADY Donald et PALME Mikael, « L'Enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Suède face à l'internationalisation » dans Monique de Saint Martin, Donald Broady et Mikael Palme (dir.), *Les Élites. Formation, Reconversion, Internationalisation*, Paris-Stockholm, CSES, EHESS et FUKS Lärarhögskolan, 1995, p. 148-163.

BERGER Peter L. et LUCKMANN Thomas, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor Books, 1967.

BERGHAHN Volker Rolf, *America and the Intellectual Cold Wars in Europe. Shepard Stone between Philanthropy, Academy, and Diplomacy*, Princeton, Princeton University Press, 2001.

BERNSTEIN Basil B., *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975.

BERTRAND Romain, *Mémoires d'empire. La controverse autour du « fait colonial »*, Bellecombe-en-Bauge, Éditions du Croquant, 2006.

BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1997.

BLOCH Marc, « Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien » dans *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Gallimard, 2006, p. 842-985.

BOLTANSKI Luc, *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982.

BÖRJESSON Mikael, PALME Mikael, BLANCK Dag, BROADY Donald, MELLDAHL Andreas et MARTENSSON Mona, « Étudiants et chercheurs suédois aux États-Unies et en France. Stratégies transnationales collectives et individuelles » dans Michèle Leclerc-Olive, Grazia Scarfò Ghellab et Anne-Catherine Wagner (dir.), *Les Mondes universitaires face aux marchés. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, Paris, Karthala, 2011, p. 32-47.

BOSCHETTI Anna, « Introduction » dans Anna Boschetti (dir.), *L'Espace culturel transnational*, Paris, Nouveau Monde (coll. « Collection culture-médias »), 2010.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le Métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Paris, École pratique des hautes études, Mouton et Bordas, 1968.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 1970.

BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

BOURDIEU Pierre, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

BOURDIEU Pierre, « Forms of Capital » dans John G Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press, 1986.

BOURDIEU Pierre, « Le marché linguistique » dans *Questions de sociologie*, Paris, Minuit (coll. « Reprise »), 1988, p. 121-138.

BOURDIEU Pierre, « Deux impérialismes de l'Universel » dans Christine Fauré et Tom Bishop (dir.), *L'Amérique des Français*, Paris, Éditions François Bourin, 1992, p. 149-155.

BOURDIEU Pierre, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992.

BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.

BOURDIEU Pierre, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Stanford, Stanford University Press, 1996.

BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique [1972]*, Paris, Seuil (coll. « Points »), 2000.

BOURDIEU Pierre, *Les Structures sociales de l'économie*, Paris, Seuil (coll. « Liber »), 2000.

BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.

BOURDIEU Pierre, *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*, Paris, Raisons d'agir, 2001.

BOURDIEU Pierre, « Comment peut-on être sportif ? » dans *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 2002, p. 137-195.

BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 2002.

BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 2003.

BOURDIEU Pierre, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir, 2004.

BOURDIEU Pierre, *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 2007.

BOURDIEU Pierre, *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*, Paris, Raisons d'agir, 2012.

BOWLES Samuel et GINTIS Herbert, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976.

BRAUDEL Fernand, *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1985.

BRAUDEL Fernand, BRAUDEL Fernand et DANTIER Bernard, *Sciences sociales et temps : Fernand Braudel et la longue durée*, Chicoutimi, J.-M. Tremblay (coll. « Classiques des sciences sociales »), 2005.

BROCHEUX Pierre, « Libération nationale et communisme en Asie du Sud-Est » dans Michel Dreyfus, Bruno Groppo et Claudio Sergio Ingerflom (dir.), *Le Siècle des communismes*, Paris, Seuil (coll. « Points »), 2004, p. 401-409.

BRUBAKER Rogers, *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

BUETTNER Elizabeth, *Empire Families. Britons and late imperial India*, Oxford, Oxford University Press, 2004.

BUISSON Ferdinand, *L'Instruction et l'Éducation internationale*, Paris, Éditions de la « Grande revue », 1905.

BULST Neithard et GENÊT Jean-Philippe (dir.), *Medieval Lives and the Historian: Studies in Medieval Prosopography*, Michigan, Medieval Institute Publications, 1986.

CAILLAT Michel, CERUTTI Mauro, FAYET Jean-François et ROULIN Stéphanie (dir.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse - Geschichte(n) des Antikommunismus in der Schweiz*, Zürich, Chronos, 2009.

CALHOUN Craig, « The Rise and Domestication of Historical Sociology » dans Terrence J. McDonald (dir.), *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1996, p. 305-328.

CALHOUN Craig J., *Nations Matter. Culture, History, and the Cosmopolitan Dream*, New York, Routledge, 2007.

CAPELLE Jean, *L'École de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966.

CAPELLE Jean, *Contre le baccalauréat*, Nancy, Berger-Levrault, 1968.

CAPELLE Jean, *L'Éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances, 1946-1958*, Paris, Karthala, 1990.

CARUSO Marcelo et TENORTH Heinz-Elmar (dir.), *Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive - Internationalisation: comparing educational systems and semantics*, Francfort, Peter Lang, 2002.

CASANOVA Pascale, *La République mondiale des Lettres*, Paris, Seuil, 1999.

CASTEL Robert et PASSERON Jean Claude, *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.

CHAKRABARTY Dipesh, RUCHET Olivier et VIEILLESCAZES Nicolas, *Provincialiser l'Europe la pensée postcoloniale et la différence historique*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009.

CHALMERS Alan F., *Qu'est-ce que la science ? Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*, Paris, La Découverte, 1987.

CHARLE Christophe, *Les Élites de la République (1880-1900)*, Paris, Fayard, 1987.

CHARLE Christophe, *La Crise des sociétés impériales : Allemagne, France, Grande-Bretagne (1900-1940). Essai d'histoire sociale comparée*, Paris, Seuil (coll. « L'univers historique »), 2001.

CHARLE Christophe, « Prosopography (Collective Biography) » dans *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford, Elsevier Science Ltd. (coll. « Oxford »), 2001, vol.18, p. 12236-12241.

CHARLE Christophe, WAGNER Peter et SCHRIEWER Jürgen, *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort, Campus, 2004.

CHARLE Christophe, « Enseignement supérieur et expansion internationale (1870-1930). Des instituts pour un nouvel empire ? » dans Johan Heilbron, Remi Lenoir, Gisèle Sapiro et Pascale Pargamin (dir.), *Pour une histoire des sciences sociales. Hommage à Pierre Bourdieu*, Paris, Fayard, 2004.

CHRÉTIEN Jean-Pierre, *Rwanda, les médias du génocide*, Paris, Karthala, 1995.

CHRISTOFFERSON Michael, *French Intellectuals against the Left. The Antitotalitarian Moment of 1970s*, New York, Berghan Books, 2004.

CITRON Suzanne, *Le Mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, Éditions ouvrières (coll. « Études et documentation internationales »), 1987.

CLAVIN Patricia, *Securing the World Economy: The Reinvention of the League of Nations, 1920-1946*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

COCK Laurence DE et PICARD Emmanuelle, *La Fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009.

COHEN Antonin et LACROIX Bernard, *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, 2009.

COHEN Antonin, *De Vichy à la Communauté européenne*, Paris, PUF, 2012.

COMBE Dominique, *Les littératures francophones questions débats polémiques*, Paris, PUF, 2010.

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.

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL POUR LA RÉDACTION D'UNE HISTOIRE GÉNÉRALE DE L'AFRIQUE, *Afrique ancienne*, Paris, Éditions Unesco (coll. « Histoire générale de l'Afrique »), 2011, vol. 2/8.

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL POUR LA RÉDACTION D'UNE HISTOIRE GÉNÉRALE DE L'AFRIQUE, *L'Afrique du VII au XI^e siècles*, Paris, Éditions Unesco (coll. « Histoire générale de l'Afrique »), 2011, vol. 3/8.

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL POUR LA RÉDACTION D'UNE HISTOIRE GÉNÉRALE DE L'AFRIQUE, *L'Afrique du VII^e au XI^e siècles*, Paris, Éditions Unesco (coll. « Histoire générale de l'Afrique »), 2011, vol. 4/8.

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL POUR LA RÉDACTION D'UNE HISTOIRE GÉNÉRALE DE L'AFRIQUE, *L'Afrique du XVI au XVIII^e siècles*, Paris, Éditions Unesco (coll. « Histoire générale de l'Afrique »), 2011, vol. 5/8.

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL POUR LA RÉDACTION D'UNE HISTOIRE GÉNÉRALE DE L'AFRIQUE, *L'Afrique au XIX^e siècle jusque vers les années 1880*, Paris, Éditions Unesco, 2011, vol. 6/8.

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL POUR LA RÉDACTION D'UNE HISTOIRE GÉNÉRALE DE L'AFRIQUE, *L'Afrique depuis 1935*, Paris, Éditions Unesco, 2011, vol. 8/8.

CONNOR Walker, *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton, Princeton University Press, 1994.

COOKSON Peter W et PERSELL Caroline Hodges, *Preparing for power: America's elite boarding schools*, New York, Basic Books, 1985.

CREMIN Lawrence A., SHANNON David A. et TOWNSEND Mary Evelyn, *A History of Teachers College*, New York, Columbia University Press, 1954.

CREMIN Lawrence A., *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1961.

D'HAEN Theo, DAMROSCH David et DJELAL Kadir (dir.), *The Routledge Companion to World Literature*, Londres, Routledge, 2012.

DAMAMME Dominique, « La "question étudiante" » dans Dominique Damamme, Boris Gobille et Frédérique Matonti (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2008, p. 114-127.

DAMAMME Dominique, « Laboratoires de la réforme pédagogique » dans Dominique Damamme, Boris Gobille et Frédérique Matonti (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2008, p. 245-258.

DAMROSCH David, *Teaching world literature*, New York, Modern Language Association of America, 2009.

DAUVIN Pascal et SIMÉANT Johanna, *Le Travail humanitaire. Les acteurs des ONG, du siège au terrain*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002.

DAVID-ISMAYIL Meryll, DUGONJIĆ Leonora et LECLER Romain, « Analyser les politiques de mondialisation », dans Johanna Siméant (dir.), *Faire les sciences sociales de l'international*, Paris, CNRS Éditions, À paraître.

DAVID Jérôme, « Pour une macrohistoire de la littérature mondiale » dans Christophe Pradeau, Tiphaine Samoyault et Pascale Casanova (dir.), *Où est la littérature mondiale ?*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2005.

DAVID Jérôme, *Spectres de Goethe. Les métamorphoses de la littérature mondiale*, Paris, Prairies ordinaires, 2011.

DAVIS Malcom, *The League of Minds. Pioneers in World Order: An American Appraisal of the League of Nations*, New York, Harriet Eager Davis, 1944.

DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick et OFFENSTADT Nicolas, *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Gallimard (coll. « Folio histoire »), 2010, vol. 1/2.

DÉLOYE Yves, *École et Citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de Sciences Po, 1994.

DELPHY Christine, *L'Ennemi principal. L'économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse, 1998, vol. 1/2.

DESROSIÈRES Alain et THÉVENOT Laurent, *Les Catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 1988.

DEZALAY Yves et GARTH Bryant, « Espaces de pouvoir nationaux, espaces de pouvoir internationaux » dans Antonin Cohen et Bernard Lacroix (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, 2009.

DIECKHOFF Alain et JAFFRELOT Christophe, *Repenser le nationalisme. Théories et pratiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2006.

DIMAGGIO Paul, *Nonprofit Enterprise in the Arts: Studies in Mission and Constraint*, New York, Oxford University Press (coll. « Yale studies on nonprofit organizations »), 1987.

DREYFUS Michel, GROPPO Bruno et INGERFLOM Claudio Sergio, *Le Siècle des communismes*, 2e éd., Paris, Seuil (coll. « Points »), 2004.

DRIEU LA ROCHELLE Pierre, *Genève ou Moscou*, Paris, Gallimard, 1928.

DUFOIX Stéphane et CAILLÉ Alain, *Le Tournant global des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2013.

DUGONJIĆ Leonora, « Qui a besoin d'une école des Nations unies ? Les fonctionnaires internationaux contre les spécialistes de l'éducation, New York, 1946-1949 », *in* Droux Joëlle et Hofstetter Rita (dir.), *Les savoirs dans le champ éducatif : circulations, transformations, implémentations. Pour une histoire sociale de la fabrique internationale des savoirs en éducation 19e-20e siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, à paraître.

DURKHEIM Émile, *Éducation et Sociologie*, Paris, Alcan, 1922.

DURKHEIM Émile, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938.

DURKHEIM Émile, *Les Règles de la méthode sociologique [1895]*, Paris, Flammarion (coll. « Champs »), 1988.

ELIAS Norbert, *La Société de cour [1969]*, Paris, Flammarion (coll. « Champs »), 1993.

ELMIR François, *Éducation ouvrière dans la Première Internationale, 1864-1870*, Paris, Siress, 2005.

ERIC Mension-Rigau, *Aristocrates et grands bourgeois. Éducation, traditions, valeurs*, Paris, Plon, 1994.

ESPAGNE Michel, *Les Transferts culturels franco-allemands*, Paris, PUF, 1999.

FABIANI Jean-Louis, *Les Philosophes de la République*, Paris, Minuit, 1988.

FARGE Arlette, *Le Goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1997.

FELOUZIS Georges, LIOT Françoise et FAVRE-PERROTON Joëlle, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.

FELOUZIS Georges, *Les Marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF (coll. « Éducation et société »), 2013.

FLIGSTEIN Neil, *The Architecture of Markets: An Economic Sociology of Twenty-First Century Capitalist Societies*, Princeton, Princeton University Press, 2001.

FOUCAULT Michel, *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard (coll. « Bibliothèque des Sciences humaines »), 1966.

FOURNIER Marcel, *Émile Durkheim (1858-1917)*, Paris, Fayard, 1997.

FUCHS Eckhardt (dir.), *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Würzburg, Ergon-Verl (coll. « System und Geschichte »), 2006.

FUKUYAMA Francis, *The End of History and the Last Man*, New York, Free press, 1992.

GARRIGOU Alain, *Les Élites contre la République. Science Po et l'ENA*, Paris, La Découverte, 2001.

GELLNER Ernest, *Nations And Nationalism*, Oxford, Blackwell (coll. « New perspectives from the past »), 2006.

GOFFMAN Erving, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

GOODY Jack et DURAND-BOGAERT Fabienne, *Le Vol de l'histoire. Comment l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde*, Paris, Gallimard (coll. « NRF Essais »), 2010.

GRÉMION Pierre, *Intelligence de l'anticommunisme. Le congrès pour la liberté de la culture à Paris 1950-1975*, Paris, Fayard, 1995.

GUILHOT Nicolas, *The Democracy Makers. Human Rights and International Order*, New York, Columbia University Press, 2005.

GUILHOT Nicolas, « "Un réseau d'amitiés agissantes". Les deux vies de la Fondation pour une entraide intellectuelle européenne (1957-1991) » dans Ludovic Tournès, *L'Argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*, Paris, Autrement (coll. « Collection Mémoires. Culture »), 2010.

GUILHOT Nicolas (dir.), *The Invention of International Relations Theory: Realism, the Rockefeller Foundation, and the 1954. Conference on Theory*, New York, Columbia University Press, 2011.

HALL Peter Dobkin, *« Inventing the Nonprofit Sector » and Other Essays on Philanthropy, Voluntarism, and Nonprofit Organizations*, Baltimore-Londres, Johns Hopkins University Press, 1992.

HAMELINE Daniel, *L'Éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Édition des Sentiers (coll. « Institut Jean-Jacques Rousseau »), 2002.

HAUSSER Michel et MATHIEU Martine, *Littératures francophones*, Paris, Belin, 1998, 3 vol.

HEILBRON Johan, « Le Système mondial des traductions » dans Gisèle Sapiro (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, Paris, Nouveau monde, 2009, p. 253-274.

HEIMBERG Charles et OPERIOL Valérie, « La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématicité du monde et de son devenir » dans *Les Didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation, Colloque de l'Université de Cergy-Pontoise, 7-8 octobre 2010*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, 2010.

HEMPEL Carl G., *Aspects of Scientific Explanation. And Other Essays in the Philosophy of Science*, New York, Free Press, 1966.

HENRY Odile, *Les Guérisseurs de l'économie. Ingénieurs-conseils en quête de pouvoir*, Paris, CNRS Éditions, 2013.

HIGONNET Margaret R., « Weaving Women into World Literature » dans *Teaching World Literature*, New York, MLA, 2009, p. 232-243.

HOBSBAWM Eric J, *Age of Extremes: the Short Twentieth Century, 1914-1991*, Londres-New York, Michael Joseph,Viking Penguin, 1994.

HOBSBAWM Eric J., *Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris, Gallimard (coll. « Folio histoire »), 2001.

HOFSTADTER Richard, *The Age of Reform*, New York, Vintage, 1955.

HOFSTADTER Richard, *Anti-Intellectualism in American Life*, New York, Vintage, 1962.

HOFSTETTER Rita, *Le Drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées. Genève XIX^e siècle*, Carouge, Zoé (coll. « Recherches/Histoire »), 1994.

HOFSTETTER Rita, *Les Lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*, Berne, Peter Lang, 1998.

HOFSTETTER Rita et SCHNEUWLY Bernard (dir.), *Le Pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université (coll. « Raisons éducatives »), 2001.

HOFSTETTER Rita et SCHNEUWLY Bernard (dir.), *Éducation nouvelle et sciences de l'éducation. Fin du XIX^e - milieu du XX^e siècle*, Bern, Peter Lang (coll. « Exploration. Éducation : histoire et pensée »), 2006.

HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard, LUSSI Valérie et HAENGGELI-JENNI Béatrice, « L'Engagement scientifique et réformiste en faveur de la "nouvelle pédagogie". Genève dans le contexte international. Premières décades du XX^e siècle » dans Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation.*

Fin du XIX^e - milieu du XX^e siècle, Bern, Peter Lang (coll. « Exploration. Éducation : histoire et pensée »), 2006.

HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard et LUSSI BORER Valérie (dir.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIX^e - première moitié du XX^e siècle*, Bern, Peter Lang (coll. « Exploration. Éducation : histoire et pensée »), 2007.

HOFSTETTER Rita, *Genève, creuset des sciences de l'éducation. Fin du XIX^e siècle - première moitié du XX^e siècle*, Genève, Droz (coll. « Travaux de sciences sociales »), 2010.

HOROWITZ Donald L., *Ethnic Groups in Conflict*, Berkeley, University of California Press, 1985.

HUTCHINSON John, *Modern Nationalism*, Londres, Fontana Press, 1994.

HYMANS Jacques E.C., « What Counts as History and How Much Does History Count? The Case of French Secondary Education » dans Hannah Schissler et Yasemin Soysal (dir.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York-Oxford, Berghahn Books, 2004.

ISRAËL Liora, « L'Usage des archives en sociologie » dans *L'Enquête sociologique*, Paris, PUF, 2010.

JAKOVINA Tvrtko, *Treća strana Hladnog rata [Le Troisième Côté de la guerre froide]*, Zaprešić, Fraktura, 2011.

JARAUSCH Konrad Hugo, *The Unfree Professions: German Lawyers, Teachers, and Engineers, 1900-1950*, New York, Oxford University Press, 1990.

JOST Hans-Ulrich, « De l'anticommunisme chez Gothelf à l'antisocialisme helvétique du XX^e siècle » dans Michel Caillat, Mauro Cerutti, Jean-François Fayet et Stéphanie Roulin (dir.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse*, Zürich, Chronos, 2009, p. 39-45.

JOUBERT Jean-Louis, *Littérature francophone. Anthologie*, Paris, Nathan, Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1992.

KARABEL Jerome, *The Chosen: the Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Boston, Houghton Mifflin, 2005.

KARADY Victor, « Student Mobility and Western Universities. Patterns of Unequal Exchange in the European Academic Market, 1880-1939 » dans Christophe Charle, Peter Wagner et Jürgen Schriewer (dir.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort, Campus, 2004.

KARADY Victor, « L'Émergence d'un espace européen des connaissances sur l'homme en société. Cadres institutionnels et démographiques » dans Gisèle Sapiro (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe. De la formation des États-nations à la mondialisation XIX^e^-XX^e^ siècle*, Paris, La Découverte, 2009, p. 43-67.

KARDELJ Edvard, *Les Racines historiques du non-alignement*, Belgrade, Questions actuelles du socialisme, 1979.

KHAN Shamus Rahman, *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Princeton, Princeton University Press, 2010.

KOLKO Gabriel, *Confronting the Third World: United States Foreign Policy 1945-1980*, New York, Random House, 1988.

KOTT Sandrine, « Totalitarisme » dans Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt (dir.), *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Gallimard (coll. « Folio histoire »), 2010, vol. 2/2.

KUHN Thomas S., *The Structure of Scientific Revolutions [1962]*, 2e éd., Chicago, University of Chicago Press (coll. « International Encyclopedia of Unified Science »), 1970, vol. 2/2.

LAGROYE Jacques (dir.), *La Politisation*, Paris, Belin (coll. « Socio-histoires »), 2003.

LANDRIN Xavier, « La Sémantique historique de la *Weltliteratur*. Genèse conceptuelle et usages savants » dans Anna Boschetti (dir.), *L'Espace culturel transnational*, Paris, Nouveau Monde (coll. « Collection culture-médias »), 2010, p. 73-134.

LANGLOIS Charles Victor et SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1900.

LANGROD Georges, *Organisation professionnelle et action sociale des fonctionnaires internationaux*, Turin, Unione Tipografico-Editrice Torinese (coll. « Estratto dal fascicolo n. 8 di Stato Sociale »), 1958.

LANGROD Georges, *La Fonction publique internationale. Sa genèse, son essence, son évolution*, Leyden, Sythoff, 1963.

LAREAU Annette, *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley, University of California Press, 2003.

LARSON Cedric et MOCK James R., *Words That Won the War*, Princeton, Princeton University Press, 1939.

LAWN Martin et NOVOA Antonio, *L'Europe Réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2005.

LECLER Romain, *Sociologie de la mondialisation*, Paris, La Découverte (coll. « Repères »), 2013.

LÉNINE Vladimir I., *L'Impérialisme, stade suprême du capitalisme. Essai de vulgarisation*, Paris-Moscou, Éditions du progrès, 1969.

LÉNINE Vladimir I., *Œuvres*, 4e éd., Paris-Moscou, Éditions du progrès, 1969, vol. 20.

LÉVI-STRAUSS Claude, *Le Totémisme aujourd'hui*, Paris, PUF (coll. « Mythes et religions »), 1962.

LODYGENSKY Georges, *Face au communisme, 1905-1950. Quand Genève était le centre du mouvement anticommuniste international*, Genève, Slatkine (coll. « Suisse - événements »), 2009.

MAGNIN Charles et MÜLLER Christian A. (dir.), *Enseignement secondaire, formation humaniste et société, XVIe-XXIe siècle. Actes du colloque international et pluridisciplinaire tenu à l'occasion du 450e anniversire de la fondation du Collège de Genève par Calvin, Genève, 23-26 mars 2009*, Paris, Slatkine, 2012.

MALEŠEVIĆ Siniša, *The Sociology of Ethnicity*, Londres, Sage, 2004.

MALEŠEVIĆ Siniša, *Identity as Ideology. Understanding Ethnicity and Nationalism*, Basingstoke-New York, Palgrave Macmillan, 2006.

MAMDANI Mahmood, *Citizen and Subject. Contemporary Africa and the Legacy of Colonialism*, Princeton, Princeton University Press, 1996.

MANELA Erez, *The Wilsonian Moment. Self-Determination and the International Origins of Anticolonial Nationalism*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2007.

MANN Michael, *The Dark Side of Democracy: Explaining Ethnic Cleansing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

MARTIĆ Mirko et SUPEK Rudi, « Structures de l'enseignement et catégories sociales en Yougoslavie » dans Robert Castel et Jean Claude 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, p. 79-106.

MATONTI Frédérique, « Intellectuels et politique » dans Antonin Cohen et Bernard Lacroix (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, 2009.

MAUSS Marcel, « La Nation et l'Internationalisme [1920] » dans *Œuvres. Cohésion sociale et divisions de la sociologie*, Paris, Minuit, 1969.

MAUSS Marcel et FAUCONNET Paul, « La Sociologie, objet et méthode » dans *Grande Encyclopédie*, Paris, Société anonyme de la Grande Encyclopédie, 1901, vol. 30.

MAYER Arno J., *Political Origins of the New Diplomacy, 1917-1918*, New Haven, Yale University Press, 1959.

MAZOWER Mark, *No Enchanted Palace. The End of Empire and the Ideological Origins of the United Nations*, Princeton, Princeton University Press, 2009.

MCDONALD Terrence J. (dir.), *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1996.

MERTON Robert K., « L'analyse fonctionnelle en sociologie » dans *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin (coll. « Colin U »), 1997.

MILIĆ Vojin, *Sociološki metod*, Belgrade, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996.

MILLET Mathias et MOREAU Gilles (dir.), *La Société des diplômes*, Paris, La Dispute (coll. « États des lieux »), 2011.

MILLS Charles Wright et GERTH Hans Heinrich, *From Max Weber. Essays in Sociology*, Oxford-New York, Oxford University Press, 1946.

MILLS Charles Wright, *The Power Elite*, New York, Oxford University Press, 1957.

MILLS Charles Wright, *The Sociological Imagination*, Oxford-New York, Oxford University Press, 1959.

MOULIN Anne-Marie, « The Pasteur Institute's International Network: Scientific Innovations and French Tropisme » dans Christophe Charle, Jürgen Schriewer et Peter Wagner (dir.), *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort, Campus, 2004, p. 135-164.

MUEL-DREYFUS Francine, *Le Métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit, 1983.

MUEL-DREYFUS Francine, *Vichy et l'Éternel féminin. Contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps*, Paris, Seuil, 1996.

MUEL-DREYFUS Francine, « Souvenir d'un séminaire de sociologie historique » dans *L'Hommage à Victor Karady. Temps, espaces, langages La Hongrie à la croisée des disciplines*, Paris, L'Harmattan (coll. « Cahier d'études hongroise »), 2009.

MÜLLER Detlef K, RINGER Fritz K et SIMON Brian, *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*, Cambridge-New York-Paris, Cambridge University Press, Éditions de la MSH, 1987.

MÜTZENBERG Gabriel, *Genève 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, Grand-Pont, 1974.

NATHANSON Jerome, *The Authoritarian Attempt to Capture Education. Papers From the 2nd Conference on the Scientific Spirit & Democratic Faith*, New York, King's Crown Press, 1945.

NEWTON Arthur Percival, BENIANS Ernest Alfred, ROSE John Holland, BUTLER James, DODWELL Henry, CARRINGTON Charles, KENNEDY W. P. M., SCOTT Ernest, WALKER Eric Anderson et HIGHT J. (dir.), *The Cambridge history of the British empire*, Cambridge, Cambridge University Press, 1929, vol. 9.

NOIRIEL Gérard, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte (coll. « Repères »), 2006.

NORA Pierre, AGERON Charles Robert et AGULHON Maurice, *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997.

OFFENSTADT Nicolas, *L'Historiographie*, Paris, PUF, 2011.

OFFENSTADT Nicolas, DUFAUD Grégory et MAZUREL Hervé, *Les Mots de l'historien*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2005.

OHAYON Annick, OTTAVI Dominique et SAVOYE Antoine, *L'Éducation nouvelle. Histoire, présence et devenir*, Bern, Peter Lang (coll. « Exploration; 131 »), 2004.

PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan (coll. « Essais et recherches. Sciences sociales »), 1991.

PETITAT André, *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz (coll. « Travaux de droit, d'économie, de sciences politiques, de sociologie et d'anthropologie »), 1999.

PETRIC Boris (dir.), *La Fabrique de la démocratie. ONG, fondations, think tanks et organisations internationales en action*, Paris, Éditions de la MSH (coll. « Colloquium »), 2012.

POLANYI Karl, *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of our Time*, Boston, Beacon, 1944.

POUPEAU Franck, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.

POWELL Walter W. et STEINBERG Richard, *The Nonprofit Sector. A Research Handbook*, New Haven, Yale University Press, 2006.

PRASHAD Vijay, *Les Nations obscures. Une histoire populaire du tiers monde*, Montréal, Écosociété, 2009.

PRENDERGAST Christopher et ANDERSON Benedict R. O'G, *Debating World Literature*, Londres-New York, Verso, 2004.

PROCHASSON Christophe, « Entre science et action sociale. Le "réseau Albert Thomas" et le socialisme normalien, 1900-1914 » dans Christian Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999, p. 141-158.

PROCHASSON Christophe, *Les Intellectuels, le Socialisme et la Guerre. 1900-1938*, Paris, Seuil, 1993.

PROST Antoine, *Éducation, Société et Politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil (coll. « Points »), 1997.

PUDAL Bernard, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 » dans Dominique Damamme, Boris Gobille et Frédérique Matonti (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2008, p. 62-74.

PUDAL, « Le soviétisme » dans Antonin Cohen et Bernard Lacroix (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, 2009.

PUECH Jules L., *La Tradition socialiste en France et la Société des Nations*, Paris, Garnier, 1921.

RAYMOND-DUCHOSAL Claire, *Les Étrangers en Suisse. Étude géographique, démographique et sociologique*, Paris, Alcan, 1929.

RENOLIET Jean-Jacques, *L'Unesco oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999.

RESNIK Julia (dir.), *Production of educational knowledge in the global era*, Rotterdam, Sense Publishers (coll. « Transgressions »), 2008.

RINGER Fritz K., *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979.

ROUX Brigitte LE et ROUANET Henry, *Multiple Correspondence Analysis*, Thousand Oaks, Sage, 2010.

RUBINSTEIN Alvin Z, *Yugoslavia and the Nonaligned World*, Princeton, Princeton University Press, 1970.

RUYSSEN Théodore, *Les Sources doctrinales de l'internationalisme*, Paris, PUF, 1954, vol. 3/1.

RUYSSEN Théodore, *Les Sources doctrinales de l'internationalisme*, Paris, PUF, 1957, vol. 3/2.

RUYSSEN Théodore, *Les Sources doctrinales de l'internationalisme*, Paris, PUF, 1961, vol. 3/3.

SAINT MARTIN Monique DE, *L'Espace de la noblesse*, Paris, Éditions Métailié, 1993.

SAINT MARTIN Monique DE, BROADY Donald et PALME Mikael (dir.), *Les Élites. Formation, Reconversion, Internationalisation*, Paris-Stockholm, CSES, EHESS et FUKS Lärarhögskolan, 1995, 202 p.

SAINT MARTIN Monique DE et CHAMATKO Nathalia (dir.), *Formation des élites et culture transnationale*, Paris-Stockholm, CSES, EHESS et FUKS Lärarhögskolan, 1997.

SAINT MARTIN Monique DE et DINU GHEORGHIU Mihaï, *Éducation et frontières sociales. Un grand bricolage*, Paris, Michalon, 2010.

SANTAMARIA Yves (1949-) et WACHÉ Brigitte (1945-), *Du printemps des peuples à la Société des Nations. Nations, nationalités et nationalismes en Europe, 1850-1920*, Paris, La Découverte, 1996.

SAPIRO Gisèle, *La Guerre des écrivains. 1940-1953*, Paris, Fayard, 1999.

SAPIRO Gisèle, « La Formation de l'habitus scientifique » dans Jacques Bouvresse et Daniel Roche (dir.), *La Liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 319-325.

SAPIRO Gisèle, « Les collections de littérature étrangère » dans Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008, p. 175-209.

SAPIRO Gisèle (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008.

SAPIRO Gisèle et BOKOBZA Anaïs, « L'Essor des traductions littéraires en français » dans Gisèle Sapiro (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008.

SAPIRO Gisèle et HEILBRON Johan, « La Traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux » dans *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008.

SAPIRO Gisèle, « Introduction » dans Gisèle Sapiro (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, Paris, Nouveau Monde, 2009, p. 7-24.

SAPIRO Gisèle (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe. De la formation des États-nations à la mondialisation XIX^e^-XX^e^ siècle*, Paris, La Découverte, 2009.

SAPIRO Gisèle, « L'Europe, centre du marché mondial de la traduction » dans Gisèle Sapiro (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe. De la formation des États-nations à la mondialisation XIX^e^-XX^e^ siècle*, Paris, La Découverte, 2009, p. 249-298.

SAPIRO Gisèle, « L'Internationalisation des champs intellectuels dans l'entre-deux-guerres. Facteurs professionnels et politiques » dans *L'Espace intellectuel en Europe. De la formation des États-nations à la mondialisation XIX^e^-XX^e^ siècle*, Paris, La Découverte, 2009, p. 111-146.

SAPIRO Gisèle, « Mondialisation et Diversité culturelle: les enjeux de la circulation transnationale des livres » dans Gisèle Sapiro (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, Paris, Nouveau Monde, 2009, p. 275-301.

SAPIRO Gisèle, *Les Échanges littéraires entre Paris et New York à l'ère de la globalisation*, Paris, Centre européen de sociologie et de science politique, 2010.

SAPIRO Gisèle, *La Responsabilité de l'écrivain. Littérature, droit et morale en France*, Paris, Seuil, 2011.

SAPIRO Gisèle, « Comparaison et échanges culturels. Le cas des traductions » dans Pascale Haag, Cyril Lemieux, Jean-Frédéric Schaub, Isabelle Thireau, Emmanuel Désveaux et Michel de Fornel (dir.), *Faire des sciences sociales*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2012.

SAVOYE Antoine, « L'Éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) » dans Annick Ohayon, Dominique Ottavi et Antoine Savoye (dir.), *L'Education nouvelle. Histoire, présence et devenir*, Bern, Peter Lang (coll. « Exploration; 131 »), 2004, p. 235-270.

SCHISSLER Hannah et SOYSAL Yasemin (dir.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York-Oxford, Berghahn Books, 2004.

SCHÜTZ Alfred, *Le Chercheur et le Quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1987.

SCOT Walter, *World Education. A Discussion of the Favorable Conditions for a World Campaign for Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1912.

SCOTT-SMITH Giles, *The Politics of Apolitical Culture. The Congress for Cultural Freedom, the CIA and post-war American relations*, Londres-New York, Routledge (coll. « PSA political studies series »), 2001.

SIMÉANT Joanna et DAUVIN Pascal (dir.), *ONG et humanitaire*, Paris, L'Harmattan (coll. « Logiques politiques »), 2004.

SIMÉANT Johanna, « Transnationalisation/internationalisation » dans Olivier Fillieule, Lilian Mathieu et Cécile Péchu (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Paris, Presses de Sciences Po (coll. « Références »), 2009, p. 554-564.

SIMÉANT Johanna (dir.), *Faire les sciences sociales de l'international*, Paris, CNRS Éditions, À paraître.

SIMIAND François, *La Salaire, l'évolution sociale et la monnaie*, Paris, F. Alcan, 1932.

SIMIAND François, *Méthode historique et sciences sociales*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 1987.

SIMON Brian, *Education and Social Order, 1940-1990*, Londres, Lawrence & Wishart, 1991.

SINGER Claude, *L'Université libérée, l'université épurée (1943-1947)*, Paris, Les Belles Lettres (coll. « Histoire »), 1997.

SMITH Anthony D., *Nationalism: Theory, Ideology, History*, Cambridge, Polity Press, 2001.

STEINBERG Steven, *The Ethnic Myth. Race, Ethnicity and Class in America*, 2e éd., Boston, Beacon, 1989.

STEINER-KHAMSI Gita et POPKEWITZ Thomas S, *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York-Londres, Teachers College Press, 2004.

STEINER-KHAMSI Gita, « Reterritorialisation de l'importation éducationnelle. Explorations de la politique de l'emprunt éducationnel » dans Martin Lawn et Antonio Novoa (dir.), *L'Europe Réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 103-128.

STEINMETZ George, *The Politics of Method in the Human Sciences. Positivism and its Epistemological Others*, Durham, Duke University Press, 2005.

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

THIESSE Anne-Marie, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la MSH (coll. « Ethnologie de la France »), 1997.

THIESSE Anne-Marie, *La Création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Seuil, 1999.

THOMAS George M. et BOLI John (dir.), *Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875*, Stanford, Stanford University Press, 1999.

TOPALOV Christian, *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999.

TOURNÈS Ludovic, *L'Argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*, Paris, Autrement (coll. « Mémoires/Culture »), 2010.

TRAGER Frank N. (dir.), *Marxism in Southeast Asia. A Study of Four Countries*, Stanford, Stanford University Press, 1959.

TRAZ Robert DE, *L'Esprit de Genève*, Lausanne-Paris, Éditions l'Âge d'homme (coll. « Poche Suisse »), 1995.

TREVOR-ROPER Hugh, *The Rise of Christian Europe*, New York-Harcourt, Brace & World, 1965.

WACQUANT Loïc, « Foreword » dans Pierre Bourdieu, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Stanford, Stanford University Press, 1996.

WAGNER Anne-Catherine, *Les Nouvelles Élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, PUF, 1998.

WALLERSTEIN Immanuel, *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris, La Découverte, 2006.

WALLERSTEIN Immanuel Maurice et HUTCHINSON Patrick, *L'Après-Libéralisme. Essai sur un système-monde à réinventer*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 1999.

WALLERSTEIN Immanuel et HUTCHINSON Patrick, *L'Après-Libéralisme. Essai sur un système-monde à réinventer*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2003.

WALLERSTEIN Immanuel et HUTCHINSON Patrick, *L'Universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*, Paris, Demopolis, 2008.

WALTERS Francis Paul et ROYAL INSTITUTE OF INTERNATIONAL AFFAIRS, *History of the League of Nations*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1952.

WALTON Whitney, *Internationalism, National Identities, and Study Abroad. France and the United States, 1890–1970*, Stanford, Stanford University Press, 2009.

WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science [1904]*, Paris, Plon (coll. « Presses Pocket »), 1992.

WINOCK Michel, *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*, Paris, Seuil, 1990.

WOLF Larry, *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment*, Stanford, Stanford University Press, 1994.

WOLIKOW Serge, « Internationalistes et internationalismes communistes » dans Michel Dreyfus, Bruno Groppo et Claudio Sergio Ingerflom (dir.), *Le Siècle des communismes*, 2e éd., Paris, Seuil (coll. « Points »), 2004, p. 511-537.

ZANTEN Agnès VAN, « État et éducation » dans Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008.

Articles de référence

ARON Paul, « L'idéologie », *COnTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, 2007, no 2.

BEHAR David, « Les voies internationales de la reproduction sociale », *Revue européenne des migrations internationales*, 2006, vol. 22, no 3, p. 39-78.

BERTRAND Romain, « Rencontres impériales. L'histoire connectée et les relations euro-asiatiques », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2007, no 54, p. 69-89.

BIGO Didier, « Pierre Bourdieu and International Relations. Power of Practices, Practices of Power », *International Political Sociology*, 2011, vol. 5, no 3, p. 225-258.

BIGO Didier et MADSEN Mikael R., « Introduction to Symposium "A Different Reading of the International". Pierre Bourdieu and International Studies », *International Political Sociology*, 2011, vol. 5, no 3, p. 219-224.

BOLTANSKI Luc et BOURDIEU Pierre, « Le fétichisme de la langue », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, vol. 4, no 1, p. 2-32.

BOLTANSKI Luc et BOURDIEU Pierre, « Le titre et le poste. Rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, no 2, p. 95-107.

BOLTANSKI Luc et BOURDIEU Pierre, « La Production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1976, no 2-3, p. 3-73.

BOURDIEU Pierre, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, 1967, XIX, no 3, p. 367-388.

BOURDIEU Pierre, « Le Marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, 1971, vol. 22, p. 49-126.

BOURDIEU Pierre, « Reproduction culturelle et reproduction sociale », *Social Science Information*, 1971, vol. 10, n° 2, p. 45-79.

BOURDIEU Pierre et SAINT MARTIN Monique DE, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 3, p. 68-93.

BOURDIEU Pierre, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, n° 30, p. 3-6.

BOURDIEU Pierre, « Le nord et le midi. Contribution à une analyse de l'effet Montesquieu », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1980, n° 35, p. 21-25.

BOURDIEU Pierre, « L'identité et la représentation. Éléments pour une réfléxion critique sur l'idée de région. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1980, n° 35, p. 63-72.

BOURDIEU Pierre, « Le mort saisit le vif », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1980, n° 32, p. 3-14.

BOURDIEU Pierre, « Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n° 39, p. 3-70.

BOURDIEU Pierre, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1982, n° 43, p. 58-63.

BOURDIEU Pierre, « Espace social et genèse des "classes" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1984, n° 52, p. 3-14.

BOURDIEU Pierre, « Effet de champ et effet de corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1985, n° 59, p. 73.

BOURDIEU Pierre, « Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1995, n° 106, p. 108-122.

BOURDIEU Pierre, « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1997, n° 119, p. 48-66.

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

BOURDIEU Pierre, « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2000, n° 135, p. 3-5.

BOURDIEU Pierre, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, n° 145, p. 3-8.

BOURDIEU Pierre, « Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013, n° 200, p. 4-37.

BRAUDEL Fernand, « Histoire et Sciences Sociales. La longue durée », *Réseaux*, 1987, vol. 5, n° 27, p. 7-37.

BUSINO Giovanni, « Réflexions rhapsodiques et asymptotiques en marge des transformations/évolutions de la sociologie de l'éducation en Suisse romande de 1960 à 1982 », *Revue européenne des sciences sociales*, XX, n° 63, p. 251-302.

CAILLAT Michel, « L'Entente internationale anticommuniste, 1924-1939. Lorsque Genève était la capitale mondiale de l'anticommunisme », *SolidaritéS*, 2007, n° 110.

CARUSO Marcelo, « World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education », *History of Education*, 2008, vol. 37, n° 6, p. 825-840.

CASANOVA Pascale, « Consécration et accumulation de capital littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, n° 144, p. 7-20.

CHAKRABARTY Dipesh, « Postcoloniality and the Artifice of History. Who Speaks for "Indian" Pasts? », *Representations*, 1992, n° 37, p. 1-26.

CLAVIN Patricia, « Defining Transnationalism », *Contemporary European History*, 2005, vol. 14, n° 04, p. 421-439.

COHEN Antonin, « Le « père de l'Europe » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, n° 166-167, p. 14-29.

DAMAMME Dominique, « Genèse sociale d'une institution scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1987, n° 70, p. 31-46.

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

DENORD François, LAGNEAU-YMONET Paul et THINE Sylvain, « Le champ du pouvoir en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 190, p. 24-57.

DEZALAY Yves, « Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, n° 151, p. 5-35.

DEZALAY Yves et GARTH Bryant G., « Hegemonic Battles, Professional Rivalries, and the International Division of Labor in the Market for the Import and Export of State-Governing Expertise », *International Political Sociology*, 2011, vol. 5, n° 3, p. 276-293.

DOBRY Michel, « "Penser = classer ?" », *Genèses*, 1 mars 2005, vol. 59, n° 2, p. 151-165.

DOGLIANI Patrizia, « Socialisme et internationalisme », *Cahiers Jaurès*, 2009, n° 191, p. 11-30.

DOHERTY Catherine, « 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*, 2009, n° 30, p. 73-89.

DOHERTY Catherine, HINCKSMAN Candice, LUKE Allan, KENWAY Jane et SHIELD Paul, « Choosing Your Niche. The Social Ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia », *International Studies in Sociology of Education*, décembre 2012, n° 22, p. 291-310.

DROUX Joëlle, « L'internationalisation de la protection de l'enfance : acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925) », *Critique internationale*, 2011, n° 52, p. 17-33.

DROUX Joëlle et HOFSTETTER Rita, « Going International: the History of Education Stepping beyond Borders », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 2014, L, I-II, p. 1-9.

DUBET François, DURU-BELLAT Marie et VÉRÉTOUT Antoine, « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval », *Sociologie*, 2010, n° 2, p. 177-197.

DUGONJIĆ Leonora, « "A Miniature League of Nations": Inquiry into the Social Origins of the International School, 1924-1930 », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 2014, L, I-II, p. 138-150.

DUGONJIĆ Leonora et RICHARD DE LATOUR Raphaëlle, « Babel et le marché. Un programme de "littérature mondiale" à l'épreuve du marché », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 36, à paraître.

DUGONJIĆ Leonora et RICHARD DE LATOUR Raphaëlle, « Former les dirigeants d'un "monde meilleur". La *World History* au service d'un *ethos* international », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, à paraître.

FELOUZIS Georges et PERROTON Joëlle, « Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 2007, vol. 4, n° 48, p. 693-722.

FRANK David J., « What Counts as History. A Cross-National and Longitudinal Study of University Curricula », *Comparative Education Review*, 2000, vol. 44, n° 1, p. 29-53.

FUCHS Eckhardt, « The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XLIII, n° 2, p. 199-209.

GAÏTI Brigitte, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique », *Genèses*, 2001, n° 44, p. 50-75.

GARCIA Afrânio, « Introduction : Études internationales et renouveau des modes de pensée et des institutions politiques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2009, Hors-série n° 2, p. 7-31.

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

GARTH Bryant et DEZALAY Yves, « Droits de l'homme et philanthropie hégémonique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, n° 121, p. 23-41.

GINGRAS Yves, « Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, n° 141, p. 31-45.

GOULD David J. et KELMAN Herbert C., « Horizons of Research on the International Civil Service », *Public Administration Review*, 1970, vol. 3, n° 30, p. 244-251.

GUILHOT Nicolas, « Les professionnels de la démocratie. Logiques militantes et logiques savantes dans le nouvel internationalisme américain », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, n° 139, p. 53-65.

GUILHOT Nicolas, « A Network of Influential Friendships. The Fondation Pour Une Entraide Intellectuelle Européenne and East–West Cultural Dialogue, 1957–1991 », *Minerva*, 2006, vol. 44, n° 4, p. 379-409.

HAENGGELI-JENNI Béatrice et HOFSTETTER Rita, « Pour l'ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une "internationale de l'éducation" », *Carrefours de l'éducation*, 2011, n° 31, p. 137-159.

HARTMANN Michael, « Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 190, p. 10-23.

HAUPT Heinz-Gerhard, « Une nouvelle sensibilité : la perspective "transnationale". Une note critique », *Cahiers Jaurès*, vol. 200, p. 173-180.

HEILBRON Johan, « Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System », *European Journal of Social Theory*, 1999, vol. 2, n° 4, p. 429-444.

HOFSTETTER Rita, « The Construction of a New Science by Means of an Institute and Its Communication Media: The Institute of Educational Sciences in Geneva (1912-1948) »,

Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, 2004, XL, V, p. 657-683.

HOFSTETTER Rita et SCHNEUWLY Bernard, « The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 2004, XL, n° 5-6.

HOFSTETTER Rita et SCHNEUWLY Bernard, « The International Bureau of Education (1925-1968): a platform for designing a "chart of world aspirations for education" », *European Educational Research Journal*, 2013, vol. 12, n° 2, p. 215-230.

JEANPIERRE Laurent, « 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*, 2004, vol. 11, n° 2, p. 13-44.

KARADY Victor, « La république des lettres des temps modernes. L'internationalisation des marchés universitaires occidentaux avant la Grande Guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, n° 121, p. 92-103.

KARADY Victor, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, n° 145, p. 47-60.

KAUPPI Niilo et ERKKILÄ Tero, « The Struggle Over Global Higher Education: Actors, Institutions, and Practices », *International Political Sociology*, 2011, vol. 5, n° 3, p. 314-326.

KOH Aaron et KENWAY Jane, « Cultivating National Leaders in an Elite School: Deploying the Transnational in the National Interest », *International Studies in Sociology of Education*, 2012, vol. 22, n° 4, p. 291-310.

KOTT Sandrine, « Les Organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique », *Critique internationale*, 2011, n° 52, p. 9-16.

KULJIĆ Todor, « Die sozialhistorische Kritik der Totalitarismustheorien [Une critique socio-historique des théories du totalitarisme] », *Sociology. Journal of Sociology, Social Psychology and Social Anthropology*, 2001, vol. 1, XLIII.

LAQUA Daniel, « Internationalisme ou affirmation de la nation ? La coopération intellectuelle transnationale dans l'entre-deux-guerres », *Critique internationale*, 2011, n° 52, p. 51-67.

LAZUECH Gilles, « Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, n° 121, p. 66-76.

LEPERLIER Tristan, « Les Français et la francophonie. Perspective postcoloniale sur la représentation des littératures francophones en France », *Mondesfrancophones.com. Revue mondiale des francophonies*, 2012.

MACH André, DAVID Thomas et BÜHLMANN Félix, « La fragilité des liens nationaux. La reconfiguration de l'élite du pouvoir en Suisse, 1980-2010 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 190, p. 78-107.

MADSEN Mikael Rask, « Reflexivity and the Construction of the International Object. The Case of Human Rights », *International Political Sociology*, 2011, vol. 5, n° 3, p. 259-275.

MAGNIN Charles et HOFSTETTER Rita, « Éducation nouvelle et changements éducatifs. Éléments de définition et pensées d'une influence », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 2006, XLII, I-II, p. 1-14.

MANOFF Marlene, « Theories of the Archive from Across the Disciplines », *Portal: Libraries and the Academy*, janvier 2004.

MATONTI Frédérique, « "Ne nous faites pas de cadeaux". Une enquête sur des intellectuels communistes », *Genèses*, 1996, vol. 25, n° 1, p. 114-127.

MAUREL Chloé, « La World/Global History », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2009, vol. 4, n° 104, p. 153-166.

MEDVETZ Thomas, « Les Think Tanks aux États-Unis », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, n° 176-177, p. 82-93.

MILIĆ Vojin, « Académies des sciences et professions scientifiques », 1975, XXVII, p. 712-738.

MUEL-DREYFUS Francine, « La rééducation de la sociologie sous le régime de Vichy », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, n° 153, p. 65-77.

NIKOLSKI Véra, « La valeur heuristique de l'empathie dans l'étude des engagements "répugnants" », *Genèses*, 2011, vol. 3, n° 84, p. 113-126.

NOIRIEL Gérard, « Naissance du métier d'historien », *Genèses*, 1990, vol. 1, n° 1, p. 58-85.

NOIRIEL Gérard, « Enseigner la nation », *Genèses*, 2001, vol. 44, n° 3, p. 2-3.

NÓVOA António, « La nouvelle histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, 1997, vol. 73, n° 1, p. 3-48.

PEDERSEN Susan, « Back to the League of Nations », *American Historical Review*, 2007, n° 112, p. 1091-1117.

POPA Ioana, « La Circulation transnationale du livre. Un instrument de la guerre froide culturelle », *Histoire@Politique*, 2011, n° 15, p. 1-16.

PROST Antoine, « École, histoire et nation », *Histoire de l'éducation*, 2010, n° 126, p. 5-10.

RASMUSSEN Anne, « Tournant, Inflexions, Ruptures. Le moment internationaliste », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2001, vol. 1, n° 19, p. 27-41.

RESNIK Julia, « Particularistic vs. Universalistic Content in the Israeli Education System », *Curriculum Inquiry*, décembre 1999, vol. 29, n° 4, p. 485-511.

RESNIK Julia, « Multicultural Education. Good for Business but Not for the State? The IB Curriculum and Global Capitalism », *British Journal of Educational Studies*, 2009, vol. 57, n° 3, p. 217-244.

RESNIK Julia, « Sociology of International Education. An Emerging Field of Research », *International Studies in Sociology of Education*, 2012, vol. 22, n° 4, p. 291-310.

RESNIK Julia, « The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate », *Comparative Education Review*, 2012, vol. 56, n° 2, p. 248-269.

SACRISTE Guillaume et VAUCHEZ Antoine, « La "guerre hors-la-loi" 1919-1930. Les origines de la définition d'un ordre politique international », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, n° 150, p. 91-95.

SAINT MARTIN Monique DE et BOURDIEU Pierre, « Le patronat », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, n° 20, p. 3-82.

SAINT MARTIN Monique DE et BOURDIEU Pierre, « Agrégation et ségrégation [Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1987, n° 69, p. 2-50.

SAPIRO Gisèle, « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, n° 153, p. 11-27.

SAPIRO Gisèle et BUSTAMANTE Mauricio, « Translation as a Measure of International Consecration. Mapping the World Distribution of Bourdieu's Books in Translation », *Sociologica*, 2009, n° 2-3.

SAPIRO Gisèle, « Le champ est-il national ? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013, n° 200, p. 70-85.

SAUNIER Pierre-Yves, « Circulations, connexions et espaces transnationaux », *Genèses*, 2004, n° 57, p. 110-126.

SCHRIEWER Jürgen, « Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences : France and Germany », *Comparative Education Review*, 1992, vol. 1, n° 36, p. 25-51.

SERRY Hervé, « La littérature pour faire et défaire les groupes », *Sociétés contemporaines*, 2001, n° 44, p. 5-14.

SIMÉANT Johanna, « Entrer, rester en humanitaire. Des fondateurs de MSF aux membres actuels des ONG médicales françaises », *Revue française de science politique*, 2001, n° 51, p. 47-72.

SIMÉANT Johanna, « Socialisation catholique et biens de salut dans quatre ONG humanitaires françaises », *Le Mouvement Social*, 2009, n° 227, p. 101-122.

SIMÉANT Johanna, « Localiser le terrain de l'international », *Politix*, 2013, n° 100, p. 129-147.

SIMIAND François, « Méthode historique et science sociale », *Revue de synthèse historique*, 1903, p. 22-23.

SINGARAVÉLOU Pierre, « Des historiens sans histoire ? La construction de l'historiographie coloniale en France sous la Troisième République », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 185, p. 30-43.

SINHA Mrinalini, « Britishness, Clubbability, and the Colonial Public Sphere. The Genealogy of an Imperial Institution in Colonial India », *Journal of British Studies*, 2001, n° 40, p. 489-521.

SOYSAL Yasemin et STRANG David, « Construction of First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe », *Sociology of Education*, 1989, n° 62, p. 277-288.

STEINMETZ George, « Critical Realism and Historical Sociology. A Review Article », *Comparative Studies in Society and History*, 1998, n° 40, p. 170-186.

STEINMETZ George, « Le champ de l'État colonial », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2008, n° 171-172, p. 122-143.

SWAAN Abram de, « The Emergent World Language System: An Introduction », *International Political Science Review*, 1993, n° 14, p. 219-226.

TOURNÈS Ludovic, « La fondation Rockefeller et la naissance de l'universalisme philanthropique américain », *Critique internationale*, 2007, n° 35, p. 173-197.

USEEM Ruth Hill, Downie, Richard D, « Third-Culture Kids », *Today's Education*, 1976, n° 65, p. 103-105.

VAUCHEZ Antoine, « Interstitial Power in Fields of Limited Statehood: Introducing a "Weak Field" Approach to the Study of Transnational Settings », *International Political Sociology*, 2011, n° 3, p. 340-345.

VIDAL Claudine, « La commémoration du génocide au Rwanda », *Cahiers d'études africaines*, 2004, n° 175, p. 575-592.

WAGNER Anne-Catherine, « Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 190, p. 4-9.

WEENINK Don, « Cosmopolitanism as a Form of Capital Parents Preparing their Children for a Globalizing World », *Sociology*, 2008, n° 42, p. 1089-1106.

WERNER Michael et ZIMMERMANN Bénédicte, « Penser l'histoire croisée. Entre empirie et réflexivité », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2003, n° 58, p. 7-36.

WILLEMEZ Laurent, SURDEZ Muriel, PAVIS Fabienne et CHAMBOREDON Hélène, « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, 1994, n° 16, p. 114-132.

WIMMER Andreas et GLICK SHILLER Nina, « Methodological Nationalism and Beyond. Nation-State Building, Migration and the Social Sciences », *Global Networks*, 2002, n° 2, p. 301-334.

Résumé

Les *IB Schools*, une internationale élitiste.
Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire

Comment un substantif désignant les unions et associations politiques au XIX^e^ siècle devient un qualificatif associé à l'individu décrivant son intériorité ? Contribuant à une sociologie historique de l'internationalisme politique sous l'angle de sa mise en pratique pédagogique, cette thèse explore le paradoxe de l'affirmation d'une identité « internationale » par la représentation d'une nationalité dans le sous-champ des *IB Schools*, un espace mondial d'enseignement secondaire construit au moyen de l'analyse de correspondances multiples. La sociogenèse du sous-champ permet de décrire la construction d'une offre pédagogique, inspirée de la doctrine internationaliste de la Société des Nations (1924-1930 et 1945-1947), qui se concrétise dans la création d'un diplôme international de fin d'études secondaires (1968), ayant pour enjeu l'unification du champ mondial de la formation des dirigeants, notamment par un programme de littérature et d'histoire « mondiales ». Produit d'une Internationale élitiste et fondé sur la croyance que former des élites à une « mentalité internationale » rendrait le monde « meilleur », le baccalauréat international est aujourd'hui dispensé dans plus de 3 000 écoles secondaires et se présente comme une alternative aux programmes « nationaux » pour l'accès à l'enseignement supérieur, défiant ainsi ce monopole d'État. C'est finalement par un internationalisme politique – fondé sur une conception essentialiste de la nation et incarné dans un espace d'activité pédagogique – que cette Internationale a contribué dans une logique de distinction sociale, à unifier différentes fractions de classes dominantes de tous pays.

Mots-clés : Formation des élites, internationalisme, organisations non gouvernementales, Nations unies, Société des Nations, sociologie historique, éducation internationale, enseignement secondaire, analyse de correspondances multiples, littérature mondiale, histoire mondiale.

Abstract

IB Schools: an Elitist International.
Emergence of a Global Space of Secondary Education in the 20th Century

This thesis contributes to the historical sociology of political internationalism through a study of educational institutions. Drawing on the method of multiple correspondence analysis, it explores the paradox of affirming an "international" identity through an essentialist conception of the nation as embodied in the sub-field of IB Schools, a global space of secondary education. The socio-genesis of this sub-field focuses on the construction of an educational curriculum inspired by the internationalist doctrine of the League of Nations (1924-1930 and 1945-1947), which led to an international secondary diploma, the International Baccalaureate (1968). The founders of this private diploma sought to unify a global space for the training of leaders, through a preparatory program for higher education, notably World Literature and World History. Created by an elitist international and founded on the belief that educating elites along the lines of an "international mentality" would make a "better" world, this diploma is provided today in over 3000 secondary schools and 124 countries and presented as an alternative to "national" programs, thereby challenging State monopolies.

Keywords: Elites, internationalism, secondary education, non governmental organizations, international civil service, United Nations, League of Nations, historical sociology, multiple correspondence analysis, world literature, World History.

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES
ÉCOLE DOCTORALE DE SCIENCES SOCIALES
UNIVERSITÉ DE GENÈVE
ÉCOLE DOCTORALE ROMANDE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

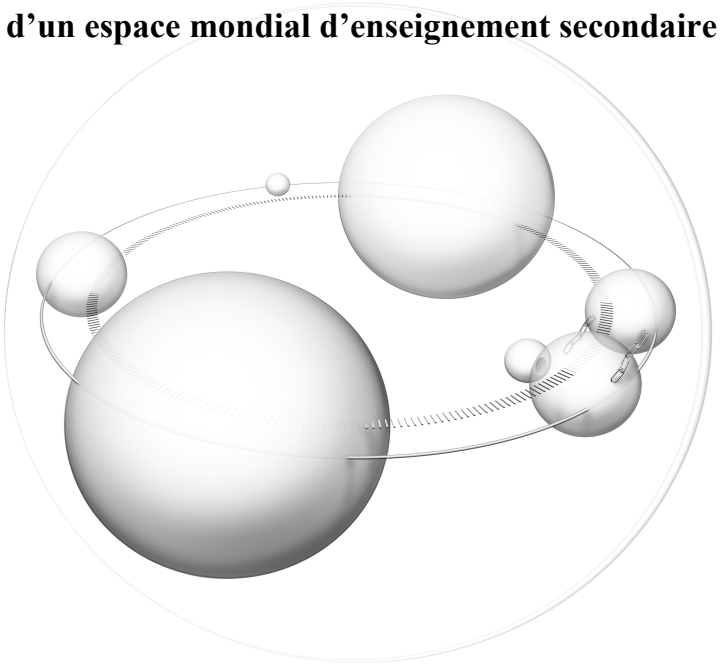
Thèse de doctorat

Discipline : sociologie/sciences de l'éducation

Leonora DUGONJIĆ

Les *IB Schools*, une internationale élitiste

Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XX^e^ siècle



Annexes

ANNEXES

Liste des écoles retenues pour l'ACM

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 María 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 'Sofía 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	Birkeröd 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	École 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 Hamrahlíd	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	Fräi-Öffentlech 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	Écoles 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 Ogólnokształcące im. Melchiora Wańkowicza	2000-2007	Privé	1-20
Pologne	Prywatne Liceum Ogólnokształcące 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

Les variables supplémentaires de l'ACM

Nous détaillons ici les variables supplémentaires présentées au chapitre 4 : 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 d'échec.

Caractéristiques géographiques et économiques des pays

Tableau I. Répartition des écoles selon la région géographique

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 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

Tableau II. Répartition des écoles selon le revenu national brut des pays

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 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

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 ($11,906 ou plus), revenu

[1] Classement des pays selon le revenu national brut par habitant selon la Banque mondiale (2009). Ces chiffres correspondent respectivement en euros à 8 750 € ou plus, 2 835-8 750 €, 717 €-2 835 € et 717 ou moins. Voir http://donnees.banquemondiale.org/a-propos/classification-pays

moyen supérieur ($3,856–$11,905), revenu moyen inférieur ($976–$3,855), faible revenu ($975 ou moins).

Caractéristiques des systèmes d'enseignement nationaux

Nous avons construit 6 variables supplémentaires qui renseignent sur les systèmes d'enseignement des pays d'accueil, à partir des données de l'Unesco, afin de les rapporter aux caractéristiques des écoles, à l'instar de ce que fait Bourdieu lorsqu'il projette le niveau du diplôme du père comme variable supplémentaire pour expliquer les styles de vie[1]. En projetant les caractéristiques du système d'enseignement des pays, notre objectif est de voir si ces variables peuvent nous aider à expliquer – ou au moins à contextualiser – les caractéristiques des écoles[2], l'hypothèse étant que la situation des écoles (notamment le nombre de candidats) dans un pays dépend en partie des caractéristiques de son système d'enseignement (gratuité de l'enseignement, part du secteur privé, etc.) Sur les graphiques, nous avons « mis en fantôme » les modalités « sans données », « pas sur la liste » et « sans objet » telles qu'elles sont définies par l'Unesco.

Tableau III. Répartition des écoles selon la gratuité de l'enseignement

Gratuité	Effectifs	Pourcentage
Oui	925	58,58 %
Non	647	40,98 %
Pas sur liste	4	0,25 %
Sans données	3	0,19 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *Gratuité de l'enseignement obligatoire* a été divisée en deux modalités : oui/non.

[1] Unesco, Base de données sur l'éducation, 2009.
[2] Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

Tableau IV. Répartition des écoles selon la part des effectifs du secteur privé

Part du secteur privé	Effectifs	Pourcentage
Petite	1273	80,62 %
Moyenne	194	12,29 %
Grande	24	1,52 %
Très grande	4	0,25 %
Sans objet	4	0,25 %
Sans données	77	4,88 %
Pas sur liste	3	0,19 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *part des effectifs du secteur privé* a été catégorisée en 4 modalités en % de l'effectif total dans l'enseignement secondaire des pays selon l'Unesco : petite (0-25 %), moyenne (26-50 %), grande (51-75 %), très grande (76-100 %).

Tableau V. Répartition des écoles selon l'espérance de vie scolaire

Espérance de vie scolaire	Effectifs	Pourcentage
Très grande	53	3,36 %
Grande	925	58,58 %
Moyenne	326	20,65 %
Petite	66	4,18 %
Sans données	205	12,98 %
Pas sur liste	4	0,25 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *espérance de vie scolaire* a été catégorisée en 4 modalités : petite (7-10 ans), moyenne (11-14 ans), grande (15-17 ans), très grande (18-20 ans)

Tableau VI. Répartition des écoles selon le taux de départ à l'étranger

Taux de départ	Effectifs	Pourcentage
Faible	1490	94,36 %
Moyen	74	4,69 %
Fort	7	0,44 %
Pas sur liste	4	0,25 %
Sans données	4	0,25 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *taux de départ à l'étranger* concerne les individus qui partent étudier à l'étranger et a été catégorisée en 3 modalités : faible (0.1-3), moyen (4-11), fort (> 25).

Tableau VII. Répartition des écoles selon le pays de destination principal lors du départ à l'étranger

Pays de destination	Effectifs	Pourcentage
Royaume-Uni	919	58,20 %
Autre	406	25,71 %
France	146	9,25 %
Australie	108	6,84 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *pays de destination principal lors du départ à l'étranger* a été catégorisée en 4 modalités selon le pourcentage du total : Royaume-Uni, France, Australie et Autre. La catégorie « Autre » inclut les pays qui sont au-dessus du seuil de 12 % : Allemagne, Aruba, Cuba, Afrique du Sud, Jordanie, Autriche, Espagne, Canada, Russie, Japon, Portugal, Bulgarie, Chili, Croatie, Danemark, Finlande, Grèce, Italie, Kirghizistan, Malaisie, Nouvelle-Zélande, République tchèque, Turquie et Ukraine. Selon les statistiques de l'Unesco pour 2009, les États-Unis ne figurent pas parmi les principaux pays de destination des études à l'étranger.

Les choix de matières

On peut se faire une idée grossière des choix des matières passées à l'examen grâce à un codage qui prend en compte le seuil d'obligation de chaque groupe. Cela donne des variables assez mal équilibrées. C'est pourquoi nous n'avons le choix que de les projeter en supplémentaires. Ce seuil est de 20 % pour tous les groupes puisque le candidat doit prendre une matière de chaque groupe sur un ensemble de cinq groupes de matières obligatoires à l'exception du groupe des langues et des arts (groupe facultatif). Pour le groupe des langues, le seuil est de 40 % puisque le candidat doit prendre deux langues sur cinq matières obligatoires. Enfin, il n'y a pas de seuil pour les arts puisque c'est le seul groupe de matières dont le choix est facultatif et où le candidat peut choisir n'importe quel autre groupe de matières à la place, c'est-à-dire une troisième langue, une deuxième science expérimentale, etc. Dans les petites écoles plutôt locales, il y a soit une grande part de choix orientés vers les arts (> 6 %), soit aucune (0 %). Inversement, dans les grandes écoles plutôt internationales, il y a soit une petite part (01-3 %) soit une part moyenne de choix (4-6 %) orientées vers les arts.

Pour ce qui concerne les modalités de la variable *Sciences expérimentales*, elles ne sont pas corrélées aux axes et ont une valeur-test inférieure à deux. Quant au groupe « Maths et informatique », les choix sont plus orientés vers lui dans les écoles plutôt locales (> 20 %) que dans les écoles plutôt internationales (≤ 20 %). Enfin, ce sont surtout les modalités des variables *Individus et sociétés* (I&S) et *Langues* qui sont clivantes. Les choix sont plus orientés vers le groupe « Individus et sociétés » dans les grandes écoles internationales (> 20 %) que dans les petites écoles locales (≤ 20 %). Inversement, les choix sont plus orientés vers le groupe « Langues » dans les petites écoles locales (> 40 %) que dans les grandes écoles internationales (≤ 40 %).

Tableau VIII. Répartition des écoles selon les choix de langues

Part des choix de langues	Effectifs	Pourcentage
Obligatoire	1262	79,92 %
Optionnel	317	20,08 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *part des choix des matières de langue* inclut les langues des groupes « langue A1 » et « deuxième langue » et a été divisée en 2 catégories : obligatoire (≤ 40 %), optionnel : (> 40 %)

Tableau IX. Répartition des écoles selon les choix de sciences

Part des choix de sciences	Effectifs	Pourcentage
Obligatoire	936	59,28 %
Optionnel	643	40,72 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *part des choix de sciences* regroupe des matières du groupe « sciences expérimentales », à savoir biologie, chimie, technologie du design, physique ainsi que systèmes de l'environnement et sociétés, et a été divisée en 2 modalités : obligatoire (≤ 20 %), optionnel (21-100 %).

Tableau X. Répartition des écoles selon les choix de « individus et sociétés »

Part des choix d'I&S	Effectifs	Pourcentage
Obligatoire	860	54,46 %
Optionnel	719	45,54 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *part des choix d'I&S* regroupe les matières du groupe « individus et sociétés » (I&S), c'est-à-dire commerce et gestion, économie, géographie, histoire, technologie de l'information dans une société globale, philosophie, psychologie, anthropologie sociale et culturelle ainsi que religions du monde, et a été divisée en deux modalités : obligatoire (≤ 20 %), optionnel (21-100 %).

Tableau XI. Répartition des écoles selon les choix de maths

Part des choix de maths	Effectifs	Pourcentage
Obligatoire	1447	91,64 %
Optionnel	132	8,36 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *part des choix de maths* regroupe les matières du groupe « maths et informatique » et a été divisée en deux modalités : obligatoire (≤ 20 %), optionnel (21-100 %).

Tableau XII. Répartition des écoles selon les choix des arts

Part des choix des arts	Effectifs	Pourcentage
Nulle	374	23,69 %
Petite	432	27,36 %
Moyenne	366	23,18 %
Grande	407	25,78 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *part des choix des arts* regroupe les matières artistiques, à savoir danse, musique, cinéma, théâtre et arts visuels et a été catégorisée en 4 modalités : nulle (0 %), petite (0.1-3 %), moyenne (4-6 %), grande (> 6 %).

Les niveaux d'anglais

Tableau XIII. Répartition des écoles selon les candidats à l'anglais A1

Part de candidats à l'anglais A1	Effectifs	Pourcentage
Nulle	323	20,46 %
Petite	603	38,19 %
Moyenne	364	23,05 %
Grande	289	18,30 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *part de candidats* à l'anglais A1 a été catégorisée en 4 modalités : nulle (0 %), petite (0-50 %), moyenne (51-75 %), grande (76-100 %).

Tableau XIV. Répartition des écoles selon les candidats à l'anglais A2

Candidats à l'anglais A2	Effectifs	Pourcentage
Non	1170	74,10 %
Oui	409	25,90 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *candidats à l'anglais A2* a été divisée en 2 modalités : oui/ non.

Tableau XV. Répartition des écoles selon les candidats à l'anglais B

Part de candidats à l'anglais B	Effectifs	Pourcentage
Non	1057	66,94 %
Oui	522	33,06 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *candidats à l'anglais B* a été divisée en 2 modalités : oui /non.

Filles, Langues, Espagnol, Échec

La totalité des matières sont des langues dans les petites écoles, une grande part de matières sont des langues (51-75 %) dans les grandes écoles internationales et une petite part de matières sont des langues (0-25 %) dans les écoles locales. Alors que seulement une petite part de matières sont des langues dans les petites écoles locales par comparaison avec les

grandes écoles internationales où une grande part de matières sont des langues, les choix des candidats des petites écoles locales sont plus orientés vers les langues que le choix des candidats des grandes écoles internationales.

Tableau XVI. Répartition des écoles selon la part des langues

Part des langues	Effectifs	Pourcentage
Moyenne	1240	78,53 %
Petite	194	12,29 %
Grande	138	8,74 %
Totale	7	0,44 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

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 %).

Tableau XVII. Répartition des écoles selon les candidats à l'espagnol

Part candidats à l'espagnol	Effectifs	Pourcentage
Grand	256	16,21 %
Moyen	437	27,68 %
Petit	452	28,63 %
Très petit	434	27,49 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

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 %).

Tableau XVIII. Répartition des écoles selon les candidats filles

Part de candidats filles	Effectifs	Pourcentage
Grande	342	21,66 %
Moyenne	796	50,41 %
Petite	441	27,93 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

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 %).

Tableau XIX. Répartition des écoles selon l'échec à l'examen

Part d'échec	Effectifs	Pourcentage
Nulle	1005	63,65 %
Petite	361	22,86 %
Grande	213	13,49 %
Total	1579	100 %

Source : Base *Dugonjić, IB Schools 2008-2009.*

La variable *part d'échec à l'examen* a été catégorisée en 3 modalités : nulle (0 %), petite (1-9 %), grande (10-100 %).

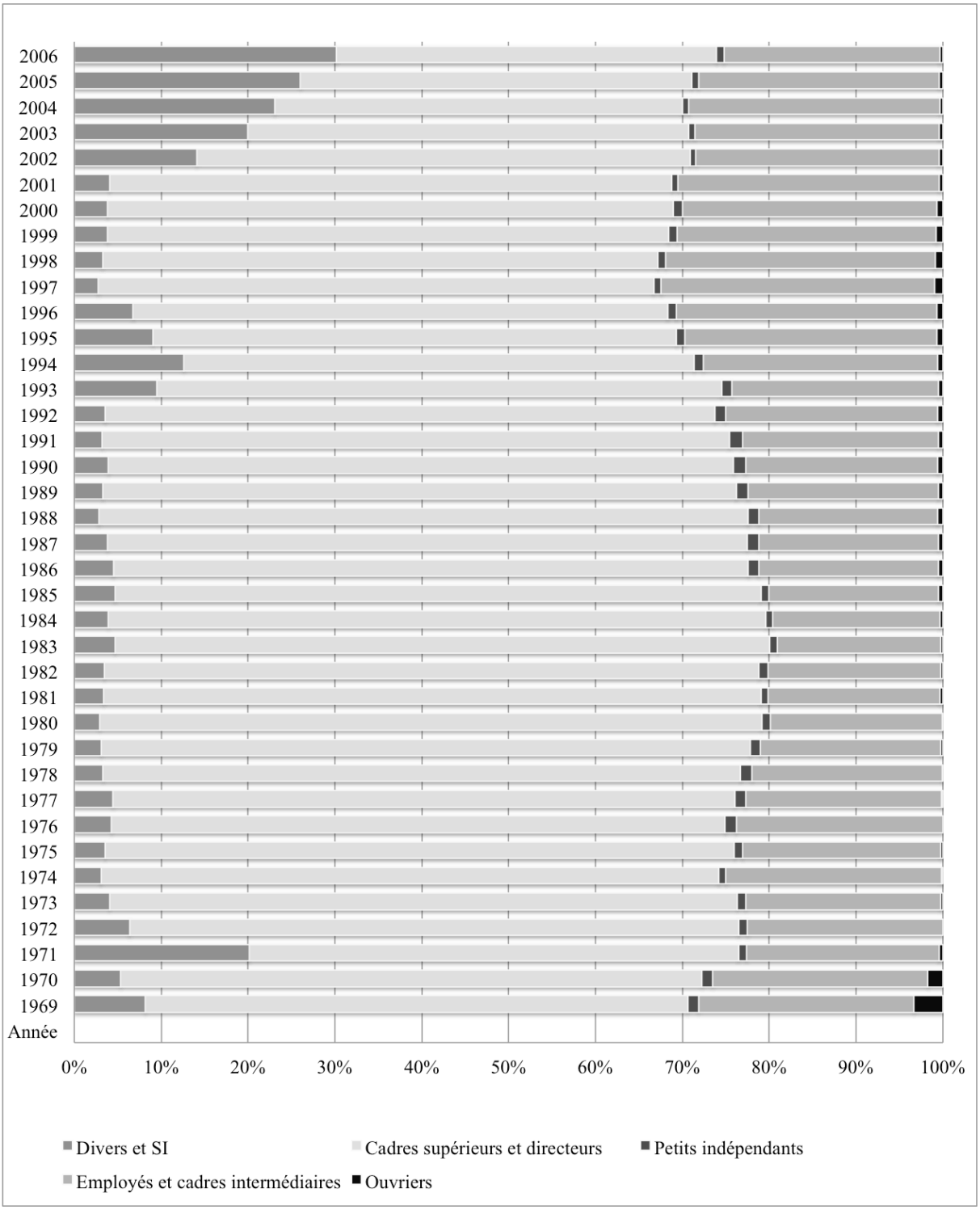
ISES : Extrait du rapport de Gérard Renaud

[…] Autant nous sommes d'accord d'envisager favorablement la reconnaissance de votre examen, autant nous vous demandons d'être très circonspects dans vos contacts avec l'Afrique ex-française. Nous allons précisément tenir ces jours prochains à Bamako, une conférence au sujet du baccalauréat français dont nous reconnaissons à la fois la crise déplorable et l'inadaptation aux pays indépendants. Nous désirons leur éviter également des projets extrémistes de baccalauréats locaux dont la plupart sont utopiques et souvent dérisoires. Nous cherchons à élaborer avec eux un examen plus souple, du type des baccalauréats marocain et tunisien déjà en vigueur. Au stade actuel votre projet nous gênerait plus qu'il ne nous aiderait. Vos écoles répondent à un idéal et à un besoin que nous ne méconnaissons pas et en ce qui les concerne, nous sommes prêts à vous aider. Mais que comptez-vous faire dans les pays africains où il n'existe aucune école internationale ? Auprès de qui ferez-vous éventuellement des démarches ? Ces pays et les universités qui dépendent de leurs ministères sont fortement politisés, de toute façon. Nous sommes obligés en tant que gouvernement d'agir politiquement. Si vous, de votre côté vous faites des démarches auprès des ministères, vous mettez le doigt dans un engrenage dangereux. Nous vous suggérons plutôt de continuer à élaborer sérieusement, comme vous le faites, un examen valable et, le moment venu, de nous demander son homologation. Celle-ci une fois acquise, nous garantissons à coup sûr que les pays africains vous accorderont la leur.

Gérard Renaud, *Rapport confidentiel sur les démarches effectuées pour l'ISES*, janvier 1965, p. 1.

Étude de la composition sociale de l'Écolint

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



Source : Service de Recherche en Éducation du Département de l'instruction publique du canton de Genève (SRED), *Annuaire statistique d'enseignement public et privé à Genève* (1969-2006).

Le graphique ci-dessus donne une perspective globale et de longue durée (37 ans) sur la composition sociale des élèves de l'Écolint. Il indique que la proportion des « Employés et cadres intermédiaires » est stable – cette catégorie constitue en moyenne 25 % de la population des parents d'élèves. La représentation extrêmement faible des « Ouvriers » et des « Petits indépendants » est également une constante. Ils constituent chacun en moyenne 1 % de la population. Il faut noter toutefois que la catégorie des « Ouvriers » représente 3 % de la population en 1969, 2 % en 1970, mais 0 % ou 1 % pour les 36 années qui suivent.

Le graphique indique également que la proportion des pères classés comme « Cadres supérieurs et dirigeants » tend à baisser à partir de l'année scolaire 2001-2002 et cela à mesure que croît la proportion de pères classés comme « Divers et sans indication (SI) ». Cependant, ces deux catégories résultent de regroupements : les « Cadres supérieurs et dirigeants » correspondent à l'addition des « Professions libérales et intellectuelles », des « Industriels, PDG, directeurs de grandes entreprises » ainsi que des « Cadres supérieurs ». Les « Divers et sans indication (SI) », pour leur part, regroupent les « étudiants, retraités, invalides, rentiers, etc. » ainsi que les non-réponses. Il est difficile, dans ces conditions, d'interpréter les fluctuations conjointes de ces deux catégories et nous pouvons regretter que les non-réponses ne constituent pas une catégorie à part pour le Service de recherche en éducation (SRED). Il faut noter qu'une baisse des « Cadres supérieurs et dirigeants » et une augmentation de « Divers et sans indication (SI) » se produisent au début des années 1970, au début des années 1990 ainsi qu'au début des années 2000. Les variations concernant les deux catégories semblent se compenser presque exactement. La connaissance de l'histoire de l'École ne permettant pas d'interpréter ce phénomène, la seule conclusion qu'il est possible de formuler est que la proportion des enfants de « Cadres supérieurs et dirigeants » a pu stagner ou diminuer, mais qu'elle n'a certainement pas augmenté pendant près de quarante ans.

Service du Département de l'instruction publique de l'État de Genève, le SRED a pour mission 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[1] ». Nous avons interviewé l'un des chercheurs du SRED qui a construit les bases de données et les tableaux pour l'Écolint, publiés dans *L'Annuaire statistique d'enseignement public et privé à Genève.* Malheureusement, il n'a pas pu me fournir les données concernant

[1] SRED, *Recherches et activités septembre 2005-septembre 2006*, p. 3.

les autres écoles privées à Genève en plus des données pour l'Écolint sur le long terme présentées dans le graphique (« pas de temps »). Il nous a donc fallu choisir entre les unes et les autres.

Du temps du Service de Recherches Sociologiques (SRS), prédécesseur du SRED de 1965 à 1997, les CSP étaient groupées en quinze catégories, puis regroupées en quatre catégories selon la « couche sociale ». Walo Hutmacher[1], sociologue directeur du SRS jusqu'à sa transformation en SRED s'est chargé de la définition de ces catégories. Alors que la définition des quinze CSP a été entièrement reprise, les quatre « couches sociales » n'ont été modifiées que dans leur dénomination : des appellations nouvelles, « plus politiquement correctes », ont en effet été adoptées. La « Couche supérieure » a été renommée « Cadres supérieurs et dirigeants », la « Couche moyenne traditionnelle », « Petits indépendants »; la « Couche moyenne nouvelle », « Employés et cadres intermédiaires »; et « Couche inférieure », « Ouvriers »; et « Divers et sans profession » a été renommée « Divers et sans indication » ce qui inclut plus explicitement les non-réponses. En revanche, dans la définition des quinze catégories, les « Cadres » sont toujours divisés en « Cadres inférieurs », « Cadres moyens » et « Cadres supérieurs », et principalement selon la définition professionnelle des intellectuels qui oppose l'effort physique à l'effort mental (« manuel » ou « non manuel ») et leur niveau d'études (« formation universitaire » ou pas). Une catégorie « Ménagères » définie comme « Chefs de ménage de sexe féminin n'exerçant pas d'activité professionnelle » est aussi à noter. Enfin, il se peut que le changement dans les dénominations ait induit un changement dans les pratiques de catégorisation.

Construites à la fin des années 1960, les catégories socioprofessionnelles du SRED témoignent de l'apparition d'une nouvelle représentation du monde social comme l'explique Luc Boltanski dans son ouvrage, *Les Cadres*[2]*,* se référant à l'histoire structurale de l'espace social français. De toute évidence, ces transformations sociohistoriques ont aussi eu des effets à Genève, en tout cas en ce qui concerne la construction des catégories du SRED[3]. Il s'agit de

[1] Walo Hutmacher a une licence de sociologie et il a été chargé de cours de sociologie de l'éducation à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève de 1973 à 1998. Aujourd'hui, il est Président de la Fondation des Régions européennes pour la recherche en éducation et en formation (FREREF) et Consultant au Centre de recherche sur l'innovation en éducation de l'OCDE.

[2] L. Boltanski, *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, *op. cit.*

[3] Voir Alain Desrosières et Laurent Thévenot, *Les Catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 1988. Il semble y avoir une parenté entre la nomenclature genevoise du SRED et la nomenclature des CSP créée par l'INSEE en France, l'emploi du mot « cadre » étant typiquement français ainsi que la partition entre cadres/employés et professions intermédiaires/ouvriers. Il est possible que, tout en prenant des distances, la nomenclature genevoise ait été construite sur le modèle français. En tout cas, comme l'a souligné mon informateur, elle est datée et spécifique au Canton de Genève.

l'« importation », dans le cadre du Plan Marshall, d'une nouvelle représentation de l'espace social divisé non plus en classes mais en « strates » ou en « couches » qui gravitent autour de cette « nouvelle classe moyenne » et dont les « jeunes cadres » sont encore aujourd'hui l'incarnation. Boltanski montre comment la représentation traditionnelle et corporatiste de « la classe moyenne », associée à la « personne », au « patrimoine » et à la « famille » dans les années 1920-1930 – avec la figure du petit patron indépendant, laborieux et épargnant –, fait place à une représentation qui prend pour modèle la *middle class* états-unienne dans les années 1950-1960. Cette « nouvelle classe moyenne » correspond aux fractions salariées de la bourgeoisie d'entreprise à fort capital culturel, elle s'oppose sous ce rapport aux artisans, commerçants et entrepreneurs de la « classe moyenne traditionnelle », et son « multinationalisme » se substitue au nationalisme de la petite bourgeoisie traditionnelle[1].

Dans cette perspective, le poids, faible mais stable (en moyenne de 1 %), de la « Couche moyenne traditionnelle » à l'Écolint indiquée dans le graphique, n'est pas sans rapport avec la proportion tout aussi stable mais vingt fois plus grande de la « Couche moyenne nouvelle ». Or, les « Employés et cadres intermédiaires » de la « Couche moyenne nouvelle » sont des agents salariés exerçant des professions « non manuelles » dont l'exercice suppose un apprentissage (« employés de bureau, de commerce, correspondanciers, vendeurs et assimilés ») ou une autre formation professionnelle *non universitaire* et qui peuvent aussi occuper des positions de pouvoir (« chef de bureau, comptable, etc. »). En s'appuyant sur les travaux de Boltanski, la proportion de pères classés comme « Employés et cadres intermédiaires » peut être interprétée comme reflétant la montée du salariat bourgeois du secteur privé à partir des années 1960.

Quant aux pères classés comme « Ouvriers », ils se différencient des pères classés comme « Petits indépendants », puisqu'ils sont des salariés qui exercent des professions « manuelles ». Ainsi, la classe ouvrière est exclue de la « communauté internationale » comme le met bien en évidence le graphique (voir Graphique I, p. XXXII), ce qui tient notamment au montant des droits d'inscription de l'École.

Le taux de réponse[2] aux questionnaires du Département de l'instruction publique servant à établir les statistiques du SRED étant en moyenne de 90 %, le graphique permet de

[1] *Ibid.*, p. 45.

[2] Ce chiffre a été obtenu en confrontant les totaux du SRED à l'effectif total des élèves indiqué dans les Rapports annuels de l'École internationale. Il est toutefois approximatif parce que les chiffres des rapports annuels correspondent aux données disponibles au printemps de chaque année scolaire alors que le SRED fait passer ses questionnaires en décembre. Cependant, entre 2000 et 2006, il baisse de 92 % à 82 %. Il se peut que cette baisse

caractériser dans un premier temps la population de l'Écolint en se rapportant à la définition des catégories socioprofesionnelles qui a été présentée ci-dessus. C'est une population très homogène du point de vue de sa composition sociale : elle se compose d'individus (indépendants ou salariés) exerçant des professions « non manuelles » qui ont fait des études universitaires[1] aussi bien que d'individus (indépendants ou salariés) qui n'ont pas forcément fait d'études universitaires[2], mais qui occupent des positions de pouvoir dans les grandes entreprises. Les uns sont plutôt dotés de capital culturel, les autres, de capital économique, et ensemble, ils constituent en moyenne 70 % de la population des parents d'élèves de l'Écolint.

Les « cadres » de l'Écolint

L'Écolint est visiblement une « école de cadres » du point de vue de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles du SRED dont nous nous sommes servie pour décrire sa composition sociale sur la longue durée entre 1969 et 2006. Cependant, les catégories socioprofessionnelles genevoises ne permettent pas de différencier entre les cadres de la fonction publique et les cadres des entreprises privées parce que les données pour l'Écolint sont codées en quatre catégories et que les questionnaires ne sont pas conservés. Or Boltanski a montré que cette distinction est fondamentale d'un point de vue sociologique, le « marché de travail bourgeois » étant dominé par l'opposition structurale entre le secteur privé et le secteur public. Selon Boltanski, cette opposition entre le secteur privé et le secteur public est un principe des différenciation incorporé à l'*habitus* des agents (styles de vie, valeurs, etc.) et objectivé dans des traditions indissociablement politiques, éthiques, institutionnelles et familiales. Ainsi, pour différencier les « cadres » – cet agrégat d'agents pouvant avoir des propriétés sociologiques (diplôme, revenu, origine sociale, etc.) radicalement différentes –, il

dans le taux de réponse obéisse aux mêmes principes que celle qui s'observe chez les pères catégorisés comme « divers et SI » au cours de la même période.

[1] « *Professions libérales et intellectuelles* : Travailleurs à leur compte *dont l'exercice de la profession implique généralement une formation universitaire*, ainsi que les activités des juges, médecins, avocats, pasteurs, etc., qui peuvent être salariés » ; « *Cadres supérieurs* : Travailleurs salariés qui dirigent directement un ensemble de travailleurs de la catégorie 10 [« Cadres moyens : travailleurs salariés des professions non manuelles dont l'exercice suppose actuellement une formation complète dans une École professionnelle à plein temps (École supérieure technique, École normale, École d'études sociales, etc.»] ou qui exercent des *professions non manuelles dont l'exercice suppose une formation universitaire* (administrateur, ingénieur, etc.) ». SRED, *Annuaire statistique d'enseignement public et privé à Genève.* (Nos italiques).

[2] « Industriels, PDG, directeurs de grandes entreprises : Travailleurs salariés ou plus souvent indépendants des professions non manuelles exerçant un pouvoir général sur de grandes entreprises ou administrations (directeur général, industriel, administrateur de sociétés, conseiller d'État, etc.) ». *Ibid*. (Nos italiques).

parle de « salariés bourgeois » et prend soin de les différencier selon le secteur d'activité : chacun de ces secteurs ayant une histoire et un mode de reproduction qui lui est propre et qui tend à se réaliser soit par l'intermédiaire du capital économique dans le secteur privé soit par le capital culturel dans le secteur public.

Notre propre travail de construction d'une base de données qui sera présenté par la suite nous a permis de distinguer entre deux grands pôles d'employeurs selon l'opposition entre le secteur d'activité du père comme le font d'ailleurs les statistiques de l'École que nous avons trouvé dans les archives pour la période allant de 1975 à 1980, utiles pour vérifier la représentativité des données. Elles indiquent également une opposition nette entre le nombre des salariés bourgeois des grandes entreprises multinationales et le nombre des salariés bourgeois des organisations internationales, salariés que le SRED code indifféremment comme « Cadres supérieurs et dirigeants ».

Depuis 1988, les administrateurs de l'Écolint classent l'occupation des parents en cinq catégories dans des tableaux à la fin des rapports annuels : 1) « Multinational companies », 2) « International governmental and non-governmental organisations », 3) « Commercial sector and self-employed », 4) « Missions and diplomatic corps » et 5) « Foundation staff ». Ce classement sert les impératifs gestionnaires de l'École, mais est inintelligible d'un point de vue sociologique car il obscurcit les oppositions entre le secteur public et le secteur privé (« governmental and non-governmental organisations ») et confond le statut de salarié avec le statut d'indépendant (« commercial sector and self-employed »). Les données des rapports annuels étaient donc fortement agrégées et le directeur général a refusé que son assistante nous les fournisse sur fichier informatique (« il ne faut pas qu'ils perdent leur temps » nous a-t-elle transmis).

Nous avons eu accès aux dossiers d'élèves parce que nous l'avions explicitement demandé dans la lettre de demande d'autorisation adressée au directeur général et que leur dépouillement ne prenait le temps d'aucun membre du personnel de l'École. Ces dossiers étaient rangés par ordre alphabétique jusqu'en 1997. En juillet, lorsque nous sommes arrivée pour travailler sur les archives de l'Écolint pendant les vacances scolaires, ils ont été progressivement déménagés par les employés du « service technique » du grenier de « La Ferme » à l'abri de l'École moyenne. Quant aux dossiers concernant les dix dernières années (de 1997 à aujourd'hui), ils se trouvaient dans la cave de la « Vieille Maison » et étaient rangés par année de promotion. Selon des rumeurs circulant parmi les employés du « service technique », ils allaient bientôt être informatisés.

Ces dossiers contenaient des « formulaires d'admission », des relevés de notes, divers types de formulaires d'évaluation du comportement et de la correspondance (avec les parents, les employeurs des parents, les universités et les écoles que l'élève avait fréquenté avant d'arriver à l'Écolint). Étaient indiqués sur chaque dossier le nom, la nationalité, la date de naissance ainsi que les dates d'entrée et de sortie de l'élève. Pour les dossiers les moins complets, nous disposions seulement du « formulaires d'admission » et du relevé de notes du dernier semestre de la dernière année passée à l'École. Nous nous sommes suis donc appuyée sur cette sorte de dénominateur commun que constituaient les « formulaires d'admission » et les relevés de notes (que la présente analyse ne prend pas en compte), en complétant, le cas échéant, les informations manquantes, en particulier la profession du père, dans les autres documents disponibles.

Ayant d'abord ouvert une vingtaine de dossiers datant de 1948 à 1992 au hasard, nous avons remarqué que, sur les « formulaires d'admission », la question de la profession (le questionnaire en anglais emploie le terme d'» occupation ») des parents changeait au gré des administrateurs qui la formulaient. Par exemple, pour les années 1948, 1949 et 1951, il y avait une seule question pour les deux parents et les réponses pouvaient être : « WHO employee », « College Professor », « Commerçant » sans plus de précision. En 1960, en réponse à la même question, on demandait au père de cocher l'une des cases suivantes : « Intern. Organ. », « Non-Governmental Intern. Organ. », « Public Administration: Swiss/ Other », « Education: University/ Intern. School/ Other », « Industry and commerce », « Banking », « Agriculture », « Liberal Profession not elsewhere included[1] ». C'est à partir 1962 que les formulaires d'inscription deviennent alors plus intéressants d'un point de vue sociologique puisqu'ils contiennent la position/titre pour le père aussi bien que pour la mère. C'est pourquoi il nous a paru préférable d'éviter les « formulaires d'admission » antérieurs à 1962. Nous avons donc retenu l'année 1976 car, à cette date, tous les élèves de 1962 devaient avoir quitté l'École (on ne peut pas passer plus de treize années à l'Écolint, et nous avons ajouté une année de réserve pour d'éventuels redoublants). Les effectifs pour cette année 1976 sont de 150 élèves. Comme nous sommes nous-même ancienne élève de l'Écolint et que nous avions l'intention d'essayer de savoir ce que les autres sont devenus, nous avons choisi notre propre promotion comme

[1] Entre 1955 et 1960, le président du Comité de Direction était statisticien de formation anciennement employé du BIT. On retrouve ces mêmes catégories dans les tableaux des Rapports annuels entre 1962 à 1987 où les non-réponses étaient regroupées avec les professions libérales et les indépendants. À partir de 1988, les catégories selon lesquelles étaient construites les données dans les tableaux en fin de Rapports annuels ont pris la forme qu'elles ont encore aujourd'hui.

point de comparaison, celle de 2000 (bien qu'ayant quitté l'École un an avant les autres). Les effectifs pour cette année 2000 sont de 128 élèves. Pour établir la liste des élèves, nous nous sommes appuyée pour chaque année sur deux sources : la *Yearbook*[1] et les programmes de cérémonies de remise de diplômes. Ces derniers nous ont servi à contrôler les premiers puisque nous nous étions aperçue qu'il manquait 20 élèves sur la liste dressée à partir de la *Yearbook*.

L'activité rémunérée des pères

En réponse aux questions concernant leur activité professionnelle, les pères d'élèves dans notre échantillon n'emploient jamais le terme de « cadre ». Ils écrivent : « executive », « finance & control », « administrateur », « délégué », « président», « project manager », « trador », « minister of religion», « businessman », « économiste », « diplomat », « senior UN officer », « investor », etc. Toutefois, les informations recueillies à partir du dépouillement des 278 dossiers d'élèves n'ont permis de construire un codage fin ni de la profession du père, ni de sa position à l'intérieur de son institution. Dans la plupart des cas, malgré la précision de la question « Position/title », les réponses étaient pour la plupart imprécises. En effet, qu'est-ce qu'un propriétaire de l'industrie de pétrole (« Owns factory, sand, oil ») à Téhéran et un avocat genevois à son compte ont-ils en commun si ce n'est d'être à leur compte ? Concernant les employeurs des pères, 1 sur 6 ne se situe pas à Genève (54 cas sur les 278 individus). Ces cas sont plus nombreux en 2000 (30 %) qu'en 1976 (10 %). Pour renseigner l'origine sociale des élèves, nous avons donc dû nous concentrer sur la seule information disponible pour tous : le secteur d'activité du père. Pour le déterminer, nous avons utilisé les informations de la profession, de la position/titre, de l'employeur et du lieu de l'employeur. Il a été codé en quatre catégories :

(1) Salariés du privé

(2) Salariés de la haute fonction publique nationale

(3) Salariés de la haute fonction publique internationale

(4) Indépendants

[1] Les *Yearbooks* sont des publications scolaires annuelles de tradition états-unienne où l'on trouve, entre autre, les photos et les noms de tous les élèves et du personnel de l'École. Les élèves promus bénéficient d'un espace personnalisé et plus large que les autres (pour les remerciements, souvenirs, poésies, photos, etc.).

La catégorie (2) de la haute fonction publique nationale présente le plus haut degré d'homogénéité. Elle se compose exclusivement de pères qui se désignent comme « diplomates » et parfois simplement comme « civil servant » de leur gouvernement. Ils occupent les positions de « représentants » dans les missions permanentes de leur pays auprès de l'ONU à Genève, de consuls ou d'ambassadeurs. Sur l'ensemble de l'échantillon (n=278), c'est le cas de 31 individus. Il n'y a que trois exceptions : en 1976, un ingénieur retraité du gouvernement iranien, un « notaire et propriétaire », lui aussi iranien, et un Prince d'Arabie Saoudite ; en 2000, un ingénieur suisse employé par l'hôpital cantonal de Genève, un établissement public.

La catégorie (3) de la haute fonction internationale est également homogène sous le rapport des employeurs que sont les organisations internationales siégeant pour la plupart à Genève : parmi elles l'ONU, l'OIT et l'OMS sont les plus représentées en 1976 comme en 2000. Parmi les fonctionnaires internationaux, les professions les plus représentées sont celles de médecin (OMS), d'ingénieur, d'interprète et d'économiste (ONU).

La catégorie (1) du secteur privé, elle aussi, est homogène sous le rapport des employeurs. Ce sont pour la plupart les grands groupements d'entreprises dites « multinationales » ou « transnationales ». Y sont inclus aussi les pères travaillant pour les Organisations internationales non gouvernementales (ONG) : trop peu nombreuses pour constituer une catégorie à part (moins de 10 individus sur l'ensemble de l'échantillon), les ONG relèvent plutôt du secteur privé que du secteur public (même si leurs employés peuvent avoir le statut juridique de fonctionnaires internationaux, elles sont par définition financièrement indépendantes des gouvernements). Les enseignants de l'Écolint, ONG elle-aussi, sont également inclus dans cette catégorie.

Enfin, la catégorie (4) des Indépendants est la moins homogène de toutes. Les indépendants ne sont pas des artisans et des commerçants, mais surtout des avocats, des médecins, des architectes, des antiquaires, des joailliers, des psychanalystes, des directeurs de société ou des hommes d'affaires à leur compte (*self-employed)*.

Tableau XX. Répartition des élèves promus en 1976 et en 2000 selon le secteur d'activité du père

Secteur d'activité du père	1976 (n=150)	2000 (n=128)
Secteur privé	45 %	48 %
Fonction publique internationale	29 %	19 %
Fonction publique nationale	9 %	13 %
Indépendants	11 %	15 %
Non renseigné	5 %	5 %
Total	100 %	100 %

Source : Base *Dugonjić, Écolint 1969 et 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. Des informations recueillies par ailleurs permettent de formuler l'hypothèse que les fluctuations dans la composition sociale de l'Écolint dépendent des transformations structurales des organisations internationales et des entreprises multinationales qui siègent à Genève. Ces deux catégories d'employeurs constituent – par la médiation des pères d'élèves qu'ils emploient – la plus grande proportion de sa clientèle (74 % en 1976 et 67 % en 2000) ou, si l'on veut, de la « Communauté internationale » qui bénéficie de sa mission de « service public ».

La baisse du nombre de fonctionnaires internationaux

Les statistiques de l'Écolint, qui se fondent sur des informations concernant la population de pères d'élèves pour l'ensemble de la Fondation et pour la période allant de 1975 à 1980, indiquent une tendance progressive à la baisse des pères classés comme « Internationals » et une augmentation stable des pères classés comme « Multinationals ». Isolés, ces deux grands pôles d'employeurs font apparaître la proportion des salariés du secteur privé et du secteur public.

Les critères des classifications ne sont nulle part explicités dans les statistiques de l'École et elles varient selon le *Working party* qui les produit. Toutefois, un rapport paru en 1981, réalisé par un groupe de parents (sans plus de spécification quant à leurs qualifications), porte au jour la composition sociale de la Fondation pour les années 1975 à 1980. Destiné à éclairer les décisions du Conseil de Fondation de l'Écolint, ce rapport est intitulé « Statistical profile of the school population» et répond à la question suivante : « Can we devise a curriculum pattern that cuts closer to our distinctive make-up as a school and that takes advantage of the composition of our student and parent body, and of our situation here in Geneva?[1] ». Il mérite une analyse de données secondaires du fait que le regroupement en catégories selon le secteur d'activité du père est inhabituellement clair : 1) « Multinationals and other firms » [dénommés dans l'analyse « Multinationals »], 2) « Self-employed », 3) « International organisations » [dénomés dans l'analyse « Internationals »], 4) « Non-governmental organisations », 5) « Diplomats », et 6) « Teachers, medical ». Il n'y a que le regroupement des médecins avec les enseignants de l'École qui peut surprendre. De plus, les contributeurs à ce rapport disposaient de données dans leurs sources (les rapports annuels à diffusion interne) que ne fournissaient pas les rapports annuels à diffusion externe auxquels nous avions accès et où la question de l'« Occupation des parents » suivait un classement dont nous avons évoqué les imperfections ci-dessus. Enfin, bien qu'elle regroupât parfois les organisations internationales gouvernementales et non-gouvernementales, l'analyse de ces données se souciait de décrire la « composition de l'École » du point de vue de la « division » entre le secteur privé et le secteur public. Comme nous partagions le même souci, il nous a paru pertinent de confronter ces données aux résultats obtenus à partir du dépouillement des dossiers d'élèves, notamment parce que nous avions isolé la promotion de 1976 et qu'elles

[1] Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. « Statistical profile of the school population», 1981.

recouvrent les années 1975 à 1980. En outre, leurs données permettent également de nous faire une idée des caractéristiques sociales de la Fondation selon ses trois établissements ou « campus ». Les non-réponses, absentes, ont probablement été exclues du calcul des pourcentages.

Tableau XXI. Employeurs des parents d'élèves de l'Écolint, 1975-1980

Employeurs des parents	1975 (n=2095)	1976 (n=2314)	1977 (n=2385)	1978 (n=2455)	1979 (n=2486)	1980 (n=2430)
Multinationals and Other firms	29,0 %	32,7 %	35,6 %	36,8 %	37,7 %	38,7 %
Self-employed	16,5 %	14,6 %	13,7 %	12,1 %	13,0 %	13,3 %
International org.	38,7 %	35,9 %	33,7 %	34,0 %	33,5 %	31,1 %
Non-govt.org.	4,1 %	3,3 %	4,1 %	3,6 %	4,7 %	4,3 %
Diplomats	6,6 %	8,3 %	7,7 %	8,0 %	6,3 %	7,7 %
Teachers, med.	5,1 %	5,2 %	5,2 %	5,5 %	4,8 %	4,9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Archives de l'Écolint Leach Papers [non classées]. « Statistical profile of the school population», 1981.

Ce tableau indique que, entre 1975 et 1980, les « Multinationals » augmentent de 9.7 points, alors que les « Internationals » baissent de 7.6 points.

Entretiens à l'Écolint et à l'Unis

Certains entretiens sont plus approfondis au sens où l'enseignant a été disposé à accorder une deuxième, voire une troisième heure. D'autres ne durent pas plus de 45 minutes, c'est-à-dire le temps d'un cours. Selon l'enseignant, on était plus ou moins bien installé (dans son bureau personnel, dans sa salle de classe personnelle ou dans une autre salle de classe vide). Nous avions une grille de questions que nous avons essayé de leur poser à tous. Dans un premier temps, nous leur demandions quand ils étaient arrivés à l'Écolint ou à l'Unis, comment ils avaient été recrutés et quelles étaient leurs expériences d'enseignement préalables. 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 leur posions des questions sur les élèves, sur les parents, sur le programme de l'École, sur leur approche pédagogique et plus particulièrement sur leur marge de liberté par rapport au BI. À ceux de nos interviewés qui étaient à la fois enseignants et directeurs de département, voire directeur exécutif de l'École, nous posions des questions plus ciblées sur le baccalauréat international et la relation de l'École avec d'autres écoles privées et internationales.

À l'Écolint, où nous avons été élève, nous choisissions les interviewés en fonction de notre connaissance intuitive de l'École. Le « directeur-général » n'avait pas pris le temps de nous rencontrer et de discuter avec nous de notre recherche. Une demande écrite suffisait pour avoir son autorisation alors que pour enquêter à l'Unis, la procédure d'accès au terrain fut beaucoup plus formelle. C'est le « directeur exécutif » qui nous a recommandé six autres personnes – tous chefs de département. C'étaient les enseignants les plus anciens, ceux qui avaient le plus d'expérience à l'École, c'est-à-dire ceux qui pouvaient, selon lui, nous renseigner le mieux sur l'École. Ainsi il fallait d'abord proposer un entretien aux chefs de département avant de contacter les autres enseignants pour que personne ne se sente contourné. Heureusement qu'ils n'avaient pas tous le temps de nous voir parce que sinon, le choix de la moitié de nos interviewés nous aurait été imposé.

Lors de notre enquête à l'Écolint en 2007, nous n'avions quasiment pas interviewé de nouveaux enseignants. La plus jeune avait 36 ans mais c'était une ancienne élève de l'École, donc tout ce qui n'allait pas de soi pour les nouveaux à l'Unis était pour elle de l'ordre de l'évidence. À l'Unis, c'était le contraire. Notre première interviewée était particulièrement réflexive pour ce qui concernait sa connaissance de l'École : « *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[1]? »

Si c'est elle qui nous a mis la puce à l'oreille, nous avons probablement aussi été plus disposée à prendre contact avec les nouveaux enseignants à l'Unis qu'à l'Écolint parce que nous découvrions les lieux comme eux[2]. Ainsi l'enquête à l'Unis a pu nous servir à contrôler les effets de notre connaissance intuitive de l'Écolint – en premier lieu pour ce qui concerne le recueil des données (choix des interviewés, questions abordées dans les entretiens, accès aux archives et aux documents). Le temps passé sur le terrain n'a donc pas été le même : avant de rédiger notre mémoire de master, nous avions passé une période de deux mois à l'Écolint – qui incluait le travail sur les archives – alors que nous avons passé seulement deux semaines à l'Unis[3].

[1] Entretien avec Aparna, 13 octobre 2010.
[2] Ce qui ne veut pas dire que nous n'avons pas contacté les enseignants les plus anciens que le directeur exécutif ne nous avait pas recommandés, comme par exemple, Mary, la directrice du département d'anglais.
[3] Nous avions prévu deux mois mais avons passé plus d'un mois à attendre pour obtenir un rendez-vous avec le directeur exécutif.

Tableau XXII. Liste des entretiens réalisés à l'Écolint (n=7) et à l'Unis (n=14)

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

Trajectoires de quatre enseignants

Marwane : d'un village au Maroc à Genève

Marwane est né en 1946, il a 61 ans au moment de l'entretien (2007). Du côté de son père, il est tunisien et andalou ; du côté de sa mère il est tunisien et turc. Son grand-père paternel était agriculteur et son grand-père maternel, avocat.

Il a passé son enfance sur une ferme au Maroc, où il parlait le français à la maison et un peu d'espagnol, d'arabe et de berbère, langues qu'il a vite oubliés. Il a appris l'anglais au lycée français au Maroc où il a obtenu un « bac philo », puis il a fait des études de langue et de littérature anglaise à la faculté des lettres de l'Université de Paris X Nanterre jusqu'à l'obtention d'une maîtrise. Son mémoire de maîtrise portait sur le puritanisme anglais du XVII^{e} siècle. Dix ans plus tard, durant l'année 1981-1982, il obtient un DEA intitulé « Organisation et planification des systèmes de formation » à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Parmi ses premières expériences d'enseignement, il a donné des cours de soutien à Nanterre et des cours du soir à l'Association d'anciens élèves de l'École Polytechnique à Paris. Ensuite, il a enseigné dans un *Teacher's College*, à Exmouth, en Angleterre ainsi que dans une école secondaire pour enfants de militaires britanniques en Allemagne.

Arrivé à l'École internationale de Genève en 1974 pour y enseigner le français, il s'est très vite impliqué dans l'École et a occupé nombre de positions-clés : Chef du département de français, Directeur du secondaire francophone (6 ans), Directeur du secondaire bilingue (2 ans) et Assistant du Directeur général. Maintenant il est « Directeur d'éducation » à 50 % et consultant indépendant à 50 %. Son bureau se trouve à côté de celui du Directeur général et il lui reste encore 4 ans avant la retraite.

Dès 1976, il a aussi été impliqué dans l'OBI en tant qu'examinateur. Marwane est membre du Syndicat suisse des services publics (SSP) et son travail pour la Staff Associaton de l'Écolint a abouti à la Convention collective de travail. Cela fait 33 ans qu'il enseigne à l'École (de 1974 à 2007)

Marié avec une enseignante de français à l'Écolint (française) et récemment divorcé, il a deux filles dont l'une se destine, elle aussi, à l'enseignement.

Calvin : de Stratford à Genève

Calvin est né en 1944, il a 63 ans au moment de l'entretien (2007). Du côté de son père, il est anglais et du côté de sa mère, écossais. Il passe son enfance à Stratford, dans la banlieue londonienne. Il se sent plutôt anglais et londonien parce qu'il n'a jamais vécu en Écosse.

Il fait ses études secondaires à la Bukherst Hill Grammar School, à Essex (à 45 minutes de Londres) entre 11 et 18 ans. De 1961 à 1964, il fait des études d'histoire à la nouvelle University of Sussex et obtient un BA en histoire ainsi qu'un *Certificate in Education* (1964-1965). L'histoire ancienne et médiévale ne faisait pas partie du cursus, il n'y avait que l'histoire moderne de l'Europe et des États-Unis.

De 1965 à 1967, il enseigne l'histoire britannique à la Fairlop School une école secondaire à Fairlop, Londres Est. Ensuite il tente de partir pour Toronto, au Canada, mais ne peut pas pour raison médicale. Il doit alors chercher du travail à fin du mois d'août 1967, il trouve un poste à St. Gall, en Suisse. Il quitte Londres à l'âge de 23 ans et ne revient en Angleterre par la suite que pour passer les vacances de Noël avec sa mère et son frère. De 1967 à 1970, il passe 3 ans à enseigner l'» histoire internationale » dans une « école internationale », Rosenberg (fondée en 1890) à St. Gall. Là, il rencontre son épouse, maintenant décédée. Elle était Irlandaise et linguiste et enseignait l'anglais, le français et l'allemand « as needed ».

Cela fait 37 ans qu'il travaille à l'Écolint (de 1970 à 2007) et cette année est sa dernière. Il a deux filles qui ont fait toute leur scolarité à l'Écolint et sont parties pour faire leurs études en Angleterre. L'aînée a fait des études de médecine à la South Hampton University et travaille maintenant comme médecin à l'Hôpital dans le département d'endocrinologie, dans une petite ville anglaise de l'East Coast. La cadette, Julie, a fait des études de russe et d'allemand, puis d'espagnol et travaille pour la Croix Rouge à Genève dans le département d'arabe.

Jenny : de Cape Bretton à New York

Jenny a grandi à Cape Bretton, une île au Canada. Elle a fait ses premières quatre années d'études universitaires à Toronto, au Canada. Elle possède deux BA, le premier en français et en histoire et le second en éducation. Tout de suite après elle a eu un poste à Lester Y. Pearson United World College of the Pacific au Canada, où elle a enseigné le français et la théorie de la connaissance (TOK) pendant 5 ans. Elle y était aussi chargée de toutes les activités de « service » et de « citoyenneté ». Ensuite elle a repris ses études et ayant obtenu deux bourses, elle a fait deux mémoires master : l'un portait sur les ouvriers au Kenya soutenu à la School for International Training dans le Vermont aux États-Unis et l'autre portait sur les femmes qui ont des *shugar daddys* au Kenya, soutenu à l'Université du Cap, en Afrique du Sud. Elle a enseigné tout au long de ses études – en Italie, en France, en Afrique du Sud, au Kenya (*human rights education*) – notamment dans une école d'été russe, 21st Century Integration International School en Croatie. Pendant quatre étés, elle a aussi travaillé avec Girls Quest, une organisation qui accueille des filles de 8 à 17 ans venant de quartiers pauvres de New York.

Jenny a été recrutée à l'Unis sur un contrat d'un an par son ancien directeur de *Pearson*, qui était directeur exécutif en 2009 mais a été licencié dès 2010.

Daniel : d'Ancenis à New York, « rien de très internationalement intéressant ! »

Daniel est né en 1974 à Nantes, il a 36 ans au moment de l'entretien (2010). Il n'a jamais connu son père, ni son grand-père. Sa mère est aussi née à Nantes. Elle était responsable des urgences pour les enfants à l'hôpital et sa compagne était aide-soignante.

Il a fait des études de géographie à Nantes. Ensuite, pendant trois ans, il a été chargé de projet pour la TATAR (maintenant la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action) dans le domaine de l'aménagement portuaire. Il a fait son DEA en même temps et il s'est inscrit ensuite en thèse, dans le cadre d'une co-direction Nantes-Paris. N'ayant pas le temps pour la thèse, il s'est lassé et a démissionné après trois ans. Ensuite il a été informaticien dans la *start-up* d'un ami jusqu'en 2003. Après avoir démissionné à nouveau, il s'est fait engager, grâce à son niveau d'études « bac + 5 », comme ingénieur dans une entreprise d'informatique pendant 3 ans. Ensuite il s'est fait licencier dans le but de préparer le CAPES car il en a eu « marre d'être tout seul devant un ordinateur ». Il a passé le CAPES d'histoire-géographie. Ensuite, il a fait des remplacements dans des lycées à Nantes, au

centre-ville et en banlieue aussi bien qu'à Ancenis, un grand bourg entre Nantes et Angers, où il a enseigné tout en ayant le statut de remplaçant pendant trois ans.

Il a une certification pour enseigner l'histoire-géographie en anglais et il faisait passer les oraux d'histoire ou de géographie en anglais à des élèves français pour qu'ils aient la mention européenne au bac. Daniel ne se considère pas comme bilingue mais comme anglophone.

Lors de l'entretien, cela fait 3 semaines qu'il enseigne à l'Unis.

Ethnographie de la Studients' League of Nations

Entretien avec Jean-Marc

Les trois extraits suivants sont issus de l'entretien exploratoire avec Jean-Marc, l'un des administrateurs de la SLN, réalisé à Genève, au Palais des Nations, le 19 décembre 2006.

Des règles de « bon sens »

> – *Vous avez fait comment pour produire les règles ?*
> – On s'est inspiré des expériences qu'on avait et on s'est dit : « On a un choix entre deux options, soit des règles complexes, très précises, soit des règles simples. » On a opté pour des règles simples *parce qu'*on a utilisé des présidents expérimentés. Notre calcul a été de dire : si on avait par exemple des étudiants de l'Université qu'on faisait venir pour présider, il faudrait leur donner des règles très précises. 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. Donc on va faire des règles très simples et on va les laisser interpréter. Il y a deux choses qu'on a mises qui sont très importantes à mon avis. La première c'est : le président peut changer les règles. Parce que, s'il estime que c'est nécessaire, que ça permet un *meilleur débat*, il peut improviser. La deuxième chose, c'est qu'on a interdit le *challenge the Chair*[1], donc on a interdit l'idée que quelqu'un puisse dire que le président ne fait pas bien son travail. Donc le président a forcément raison, c'est très dictatorial si tu veux, mais ça permet de garantir l'autorité du président et ça permet de garantir un débat fluide, même de garantir une situation *optimale* parce que, de nouveau, on a toujours expérimenté. Ils font preuve de bon sens. Autrement, tu vas dire : chaque *right to the floor*[2] est accompagné de cinq points d'information maximum. Qu'est ce qui se passe si le sixième est un point qui est important, tu sais quelle est la délégation qui va le faire et tu ne le prends pas parce que c'est le cinquième ? Et dans quel ordre tu prends les cinq ? Au hasard ? Quand tu as 20 placards[3] qui se lèvent, comment tu en choisis cinq ? Donc, on a décidé que c'était au président de faire preuve de *bon sens* et par exemple, ce matin, ce qu'a fait la présidente à un moment donné, elle avait dit : « Je ne prends pas plus que tant de points d'information » et « finalement, bon, je vais quand même accorder à l'Irak le droit de parler parce qu'ils sont mentionnés ». On a besoin de présidents qui peuvent faire ça et on a créé les conditions pour… On a créé un règlement aussi simple que possible pour que le président puisse faire ça. Si on n'a *que* des gens qui sont très routiniers, qui connaissent tous les principes, toutes les ficelles, tu peux te permettre d'être très strict. Mais là, on a quand même des

[1] *The Chair* fait référence au *Chairman* qui est traduit par « Président » dans les statuts et les règlements de la SLN.
[2] *Right to the floor* : droit de parole.
[3] Par « placards » mon interviewé désigne les écriteaux que les « délégués » brandissent pour réclamer la parole.

adolescents de 16 ans qui se sont jamais trouvés dans un contexte pareil, donc tu peux pas t'attendre à ce qu'ils aient tous les bons réflexes au bon moment, etc. Et là… Si tu as une personne qui est frustrée parce qu'elle a passé deux jours dans cette salle et n'a jamais pu parler, c'est pas intéressant[1]. [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.]

L'atmosphère de la SLN

– *Les personnes qui sont intervenues, c'est vraiment des personnes, ils ont une autorité, ils occupent une place et ce qu'ils ont dit, c'était vraiment bien. Moi je ne me rappelle pas ces choses-là, en fait.*
– Ah, il y en avait moins, je pense. Quand toi tu l'as fait, au lieu de faire quatre résolutions, on en faisait six. Donc déjà, c'était beaucoup plus condensé. Ensuite, on avait moins de *guest speakers*[2] et ça créait une atmosphère totalement différente. Là on a… un *guest speaker* chaque jour, on a le temps pour chaque résolution – bon, si tu veux, on a créé une atmosphère que quand toi tu l'as fait on la créait pas et c'est ça qui fait la différence. En même temps on a… Par exemple, tu prends l'enseignant qui vient du Canada et amène des élèves à chaque fois, deux années de suite. La première année, il les amène pour voir comment ça se passe. Et généralement la deuxième année ils ont été tellement bons la première fois, qu'ils deviennent une délégation majeure qui joue un rôle important. Et comme ils ont beaucoup de gens qui ont de l'expérience et comme à La Grande Boissière [l'Écolint], nous aussi on utilise ça, on a des élèves qui ont fait trois ans la SLN. Cela crée aussi une atmosphère très différente. Et…la majorité, pas la majorité mais je dirais au moins la moitié des élèves qui participent cette année, ils ont déjà participé une fois, alors que quand toi tu l'as fait, la plupart étaient en train de le faire pour la première fois, donc ça crée là aussi une atmosphère différente. Là, ils sont tout de suite dans le bain. À la première minute, la plupart des gens savent ce qu'ils veulent faire et comment ils veulent le faire. Donc ça crée aussi une atmosphère assez différente, nettement plus professionnelle.
– *C'est clair, il y a un silence dans la salle…*
– Mm hm.
– *J'hallucine, enfin j'ai trouvé ça …*
– Oui c'est ça qui est bien, en plus, ils se prennent vraiment au jeu et…Mais bon, en même temps on a des équipes[3], alors tu prends une équipe comme les États-Unis, ils sont d'un niveau vraiment exceptionnel.
– *Les équipes… les différentes Écoles tu dis ?*
– Une équipe simplement…
– *Ah, tu veux dire la délégation…*
– La délégation.
– *Ah, c'est vrai*
– Donc c'est pour ça que c'est important, mieux on peut choisir les délégations qui présentent, plus on établit un standard[4] pour tous les autres.

[1] Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.
[2] « Guest speakers » fait référence aux invités qui ont tenu des discours pendant la SLN.
[3] Avec « Équipes », Jean-Marc fait référence ici aux « délégations ».
[4] « Standard » est ici un anglicisme. Jean-Marc veut dire un haut niveau (*high standard*).

– *Eh oui.*
– Parce que même ceux qui réagissent à ça ils doivent réagir autant, même mieux, donc c'est une incitation, si la délégation qui présente n'est pas bonne, tous ceux qui sont derrière se contentent d'être moins bons.
– *Oui.*
– C'est une des raisons pour lesquelles, par exemple, dans la planification de cette année, on a décidé qu'on allait mettre la résolution des États-Unis comme la première résolution à discuter parce qu'on savait que ça établirait le standard pour les deux jours.
– *Oui, c'est vrai.*
– Tous les petits secrets ! La cuisine… Il y a plein de petits trucs comme ça mais c'est quelque chose qu'on a appris, nous, au fur et à mesure[1]. [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.]

Les présidents de séance

Chaque équipe de l'extérieur vient avec un superviseur, et les superviseurs, ceux qui ont de l'expérience, on les invite à être présidents de séance aussi, donc par exemple la présidente de ce matin, c'est la huitième, neuvième année qu'elle vient et ça fait maintenant trois, quatre ans qu'elle fait des présidences. L'enseignant canadien aussi, il est là presque depuis le début, donc lui aussi on lui fait faire une présidence. Parce qu'on sait que c'est des gens expérimentés qui ont compris la façon dont ça se passe et là on est en train de tester un nouveau président aujourd'hui pour voir comment ça se passe. […] Ce qu'on a essayé de faire, au tout début – la SLN étant l'héritier du SUN, au SUN c'étaient des étudiants de l'université qui venaient pour présider. Le problème, c'était qu'un étudiant de l'université n'avait que 2 ans de plus que nos étudiants à nous donc souvent il n'avait pas… Ce n'était pas ce qu'on appellerait une figure d'autorité. Donc on a décidé de demander à des anciens de l'École, qui sont maintenant dans les organisations internationales, qui ont l'habitude de présider des conférences, d'être nos présidents de séance. Alors par exemple, la personne qui aurait normalement dû présider ce matin et qui a pas pu parce que aujourd'hui, pendant une courte période, il est *acting director of WHO*[2] donc il n'était pas disponible, mais tu vois, on a des gens de ce calibre-là, pour avoir des figures que les élèves ne peuvent pas contester. Parce que quand tu as quelqu'un qui a 45 ans et tu dis, voilà il est directeur de service à l'ILO[3] ou un truc comme ça, un adolescent de 15, 16 ou 18 ans ne va pas dire « Non, je ne suis pas d'accord. » On a démarré sur ça, et puis, comme c'est difficile de les faire venir chaque année parce qu'ils ont quand même des obligations professionnelles et des choses comme ça, donc on a essayé d'utiliser les accompagnants[4], et on prend ceux qui sont venus depuis suffisamment longtemps, donc ceux qui connaissent bien. Normalement ceux qui sont venus trois, quatre fois, on en fait des candidats potentiels. Ce qui fait que maintenant, sur l'ensemble des accompagnateurs, on en a un, deux, trois, quatre, on en a déjà quatre qui ont déjà fait

[1] Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.
[2] Le directeur par intérim de la World Health Organisation, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).
[3] International Labour Office : Organisation Internationale du Travail (OIT)
[4] Les enseignants qui accompagnent les « délégués » des Écoles invitées à participer à la SLN.

des présidences, donc on est tranquille, on sait qu'on a une réserve[1]. [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.]

[1] Entretien avec Jean-Marc, 19 décembre 2006.

Le programme

Les documents suivants – programme, règlement et exemple d'une résolution – sont issus du livret *The Students' League of Nations at the United Nations* distribué aux participants de SLN en 2006.

STUDENTS' LEAGUE OF NATIONS
FOUNDED AS "STUDENTS' UNITED NATIONS" IN 1953

Programme of the Thirteenth General Assembly

Geneva, 18th and 19th December 2006, at the United Nations

Monday 18th December

8:30: Doors open (Salle XVII, Pregny Gate, New Building, Palais des Nations)

9:40: Inauguration of the General Assembly: Speech by Mr. Sergei Ordzhonikidze, Director-General of the United Nations Office at Geneva

10:15: First resolution (United States of America)

12:15: Lunch

13:45: Second resolution (Gambia)

15:15: Keynote speech by Mr. Dennis McNamara, Director of the United Nations Inter-Agency Internal Displacement Division (IAIDD)

16:00: Second resolution (continuation)

16:30: End

Tuesday 19th December

8:30: Doors open (Salle XVII, Pregny Gate, New Building, Palais des Nations)

9:30: Third resolution (Democratic People's Republic of Korea)

10:15: Keynote speech by Professor Rajagopalan Sampatkumar, Secretary General of the International Society for Human Values

11:00: Break

11:15: Third resolution (continuation)

12:30: Lunch

14:00: Fourth resolution (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)

16:00: Closing ceremony, Speech by Dr. Nicholas Tate, Director General of the International School of Geneva

16:30: End

Le règlement

RULES OF THE GENERAL ASSEMBLY

A - PREPARATION FOR THE GENERAL ASSEMBLY

Objective
The objective of the General Assembly is to conduct debates on resolutions prepared and chosen in accordance with the present Rules.

Official Languages
The official languages of the General Assembly are English and French.

Agenda
The Agenda of the General Assembly is fixed by the Steering Committee.

Composition of Delegations
1. Member states and official observers are represented by a delegation composed of a maximum of two delegates.
2. A delegate may not represent his / her own country of origin.

B - DRAFTING AND SELECTION OF RESOLUTIONS

General Knowledge
1. Each delegation must have adequate general knowledge of the country or international organisation which it is representing, as well as of the subjects which will be debated in the General Assembly.
2. Each delegation must also know how to draft a resolution.

Required Format
1. The resolutions are drafted in French or English and are translated into the other language; the original version is indicated and is binding.
2. The text of each resolution must be contained on one A4 page.
3. The following information must be shown at the head of the resolutions:
   a) the name of the delegation or delegations presenting the resolution;
   b) the theme;
   c) the subject (title) of the resolution.

Selection
The Steering Committee selects the resolutions to be debated from among those submitted to it by the participating delegations in advance of the General Assembly.

C - THE FUNCTIONING OF THE GENERAL ASSEMBLY

Members
The Administration of the General Assembly is always composed of a Session Chairman and the Secretary General (who is a member of the Steering Committee).

Role of the Chairman and the Secretary General
1. The Chairman's authority is paramount in the General Assembly and cannot be challenged. He / she chairs the debates fairly and impartially, without influencing their content, and observes that the present Rules are applied.
2. The Secretary General assists the Chairman in his / her task.

Calls to order by the Chairman
The Chairman can call a speaker to order if his / her proposals do not deal with the subject under debate, or if he / she is breaking the present Rules.

Abuses and Sanctions
1. If a delegation abuses the regulations and / or ignores the calls to order of the Chairman the latter may, having first warned the delegation, suspend its rights of participation until the end of the debate on the resolution under discussion.
2. If a delegate hinders the smooth running of the debate by his / her behaviour, he / she will be excluded from the General Assembly for the rest of the day.

D - PROCEDURE OF DEBATES

Minute of Silence
At the opening, as well as at the closure of the General Assembly, the Chairman asks the delegates to observe a minute of silence, devoted to prayer and meditation.
= cf. Robert Leeds (Quaker)

Terms of address
On obtaining the floor, the delegates must address the Assembly in these terms: "Mister / Madam Chairman, Honourable Delegates..."

a) Debates

Presentation of a Resolution and Opening of Debate
1. At the beginning of each debate the appropriate resolution is presented by one or both delegates.
2. The presentation may last a maximum of seven minutes.
3. After the presentation, only points of information may be requested. All other points are suspended until the opening of the debate.
4. When all points of information have been addressed, the Chairman opens the debate.

Rights to the floor

1. Delegations that wish to speak on one or more specific resolutions must request a right to the floor for each in advance of the General Assembly by contacting the S.L.N. e-mail address. On the basis of the total number of requests per resolution, the Chairman and the Secretary General will compile, with due regard to fairness and balance, an official speakers' list for each resolution. These lists will, at the very latest, be communicated to delegates at the outset of the General Assembly. If there is any time left over after the official speakers' list has been exhausted, the Chairman will consider requests for additional rights to the floor from delegations that have not yet spoken.
2. A right to the floor gives a delegation the possibility of addressing the General Assembly for a maximum of two minutes.

b) Rules of Procedure

Points of Information

1. The purpose of a "point of information" is to request or provide *factual* and *specifically relevant* information as briefly as possible. It is authorised by the Chairman only after the presentation of a resolution, a speech from the floor or a right of reply.
2. The Chairman gives the floor in turn to each delegate who has requested a point of information. The delegates address their factual question or statement to the speaker, who may then reply briefly.
3. Only four points of information are authorised for each speech.

Rights of Reply

1. When a delegate deems that his / her nation or organisation is directly implicated by what has been said during a speech, he / she may request a right of reply.
2. Once a speaker has concluded his / her speech and has replied to any points of information, the Chairman grants a right of reply to those delegations which have both requested and justified it.
3. The right of reply may be used only to challenge or refute the words of the last speaker and may not last longer than two minutes.

Point of Order

Exceptionally, if a delegation observes a violation of the rules of procedure that has escaped the notice of the Chairman and the Secretary General, it may draw attention to the anomaly by raising a "Point of order". Points of order will be dealt with by the Chairman at the first suitable pause in the proceedings.

Amendments

The Chairman may, at his / her discretion, call for one or more pauses in the debates, in order to allow delegations to contact one another privately and to propose amendments to the resolution under discussion, whereby a consensus may more easily be reached.

Concluding Speech

1. Immediately before the closure of the debate, the Chairman gives the floor to the delegation which presented the resolution. If the resolution is being presented by several delegations, the latter can speak one after another, but the allotted time is divided between the speakers.

2. The delegation has five minutes in which to rectify any errors of interpretation which have arisen during the debate, to announce any amendments it has accepted or to reaffirm and summarise its position.
3. No rights of reply are admissible during the concluding speech, but the Chairman may authorize a limited number of points of information when it is over, if time permits and if he / she considers them useful for the purpose of clarifying the resolution in its final form.

c) Voting Procedure

Closure of Debate

1. When the time allotted for a resolution has passed or if there are no more delegates wishing to speak, the Chairman requests a concluding speech, following which he / she may allow a limited number of points of information, before announcing the closure of debate and the beginning of the voting procedure.
2. No further interruptions are permitted once the Assembly is in voting procedure.
3. Each delegation is entitled to one vote. The vote is taken by roll call.

Majority and Votes Expressed

1. For a resolution to be adopted it must receive a simple majority of the votes registered.
2. According to the present Rules, the registered votes are the total of positive and negative votes, without the abstentions.
3. In case of a tied vote, a second vote is taken. If, on the second vote, there is again a tie, the resolution is rejected.

Exemple d'une « résolution »

RESOLUTION SUBMITTED BY THE UNITED STATES OF AMERICA

Concerning: **the creation of a UN treaty to prevent the proliferation of Weapons of Mass Destruction (biological, chemical and nuclear weapons) and to ensure its enforcement**

The General Assembly,

Emphasizing: the reprehensible nature of these weapons, and that their proliferation constitutes an intolerable breach of global security;

Gravely concerned: by the threat of terrorism and the risk that non-State actors may acquire, develop, traffic in or use nuclear, chemical and biological weapons and their means of delivery;

Conscious: of the responsibility the international community bears in working towards global peace by preventing the proliferation;

Regretting: that there is no existing non-proliferation regime which effectively covers all three categories of WMD;

Recalling: UNSC Res. 1540, which requires all states 'to criminalize proliferation and enact strict export controls and secure all sensitive materials within their borders';

Building on: The success of the Proliferation Security Initiative (PSI) as an invaluable tool in the prevention of the proliferation of WMD;

Encouraging: All member states to implement fully the disarmament treaties and agreements to which they are party;

Stressing: that any attempt to prevent proliferation of WMD must be multilateral in order to be legitimate and effective;

Calling on: all member states to fulfill their responsibilities to ensuring and maintaining global peace by agreeing to the following;

Decides:

1. On the creation of a new treaty, the Global Proliferation Prevention Agreement (GPPA). This treaty would require parties to undertake effective measures, either alone or in concert with other states, for interdicting the transfer or transport of WMD, their delivery systems, and related materials to and from states and non-state actors about whom there is legitimate proliferation concern, henceforward referred to as 'of proliferation concern'..
2. That such 'effective measures' should include those already agreed upon by the international community:
   a. The reviewing and working to strengthen the relevant national and international legal authorities in appropriate ways to support these commitments.
   b. At their own initiative, or at the request and good cause shown by another state, *both* to take action to board and search any vehicle, that is reasonably suspected of transporting such cargoes to or from states or non-state actors of proliferation concern, and to seize such cargoes that are identified, *as well as* to provide consent under the appropriate circumstances to the boarding and searching of its own vehicles by other states.
   c. To inspect ports, airfields, or other facilities used as transhipment points for shipment of such cargoes to or from states or non-state actors of proliferation concern.
3. That as part of this treaty a research, investigative and enforcement agency, the International Non-Proliferation Enforcement Agency (INPEA), is to be created, made up of delegations from every state party to the treaty and from international experts nominated from the various member states, with the joint aims of:
   a. Immediately producing a ratifiable version of the GPPA
   b. Adopting procedures for rapid exchange of relevant information concerning suspected proliferation activity, protecting the confidential character of classified information provided by other states as part of this initiative, and maximising coordination among participants in interdiction efforts.
   c. Creating a platform for the procedure outlined in Decides (4) to be carried out.
4. That if any member state, or group of member states, suspects another party of non-compliance and presents an official accusation, the following procedure should be followed:
   a. A debate is held where the accused country is given the opportunity to defend itself. After this debate, a vote is taken. If at least 10% of the member states believe the accused country to be in violation of the treaty, an immediate investigation is called. Evidence presented implicating the suspect country must be strong enough to allow for the experts conducting this investigation to be dispatched within a week.
   b. If the accused country is found to be in non-compliance with the treaty it will be provided with every opportunity, including international help, to rectify the situation. If the country is felt to be uncooperative, a means of enforcement will be discussed in the INPEA, which may extend to sanctions.
5. That if a country is investigated and found to be in full compliance with the treaty, a period of 4 years must pass before a new investigation of that country make take place. If, upon the laying of charges, the country immediately agreed to inspections, this time period will be lengthened to 7 years. This is binding unless the Security Council, upon either the discovery of new evidence or strong proof that the original evidence was misinterpreted, specifically requests a new inspection.
6. That if any country is threatened, militarily or otherwise, for carrying out its obligations under the treaty, other members must provide adequate protection. If any country feels that the treaty is being abused, it can report this to the INPEA.

(The English text is binding.)

Littérature mondiale

La spécialisation des professeurs dans la littérature mondiale
Extrait d'entretien avec Robin, le 14 octobre 2010

– What do you take from these workshops [IB Teacher workshops]? An example or an anecdote…
– When I began, I was teaching English A1, ok, so you know, um, I've been an English teacher before that teaching literature for a long time, but, you know, to actually get your mind around the complexity of an A1 program where you have to select, you know, world literature texts from over here and here and you can't have this combination but you can have that combination and at one point it was: you have to choose by author not by region or by work, and then you have to make sure you've got a mixture of historical period, a mixture of cultural background and, you know, oh, it was really complicated and easy to make a mistake.
[…] [50 minutes après] – *What's the difference between IGCSE and the IB?*
– Quite a lot. It's [IGCSE[1]] much more… prescribed: the courses are much more prescribed in 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 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[2]. [Robin, professeur d'anglais et de TOK et directeur de l'école secondaire à l'Unis depuis 2010, M.A en sociologie, Université en Australie, Australien, 54 ans.]

[1] Voir note 1, p. 262.
[2] Entretien avec Robin, 14 octobre 2010.

Le caractère prescriptif de la liste du BI

Extrait d'entretien avec Pilar, le 21 septembre 2011

– Teaching the IB? The prescription you can choose the books that you read, activities and your teaching style (debate or role play to prepare an oral). There is a list of contents that the kids need to know. List of authors and this is why the program has become more open. At the beginning it was titles of books that you should be reading, now it's not the title but the author- change for all languages[1]. It's the World literature prescribed list. I think that it was last year. The thing is that when you're studying a language A1, everybody has to look at that book list. So it doesn't matter if you teach Chinese or whatever, world literature books that you need to choose they need to come from that prescribed list. I cannot come and say « well, OK, I would like to read this one and it doesn't appear there », no.

– *What is your view on this list Prescribed List in Translation and Prescribed World Literature? What has changed?*

– Well, what happens if you don't like the book and that's the only option that you have[2]? [Pilar, professeur d'espagnol à l'Unis depuis 2008, MSc. en éducation, Ontario Institut of Education, Colombienne, 41 ans.]

Comparaison avec le système d'enseignement français

Extrait d'entretien avec Isabelle, le 20 octobre 2010

– Je trouve que c'est moins rigide [que l'Éducation nationale en France], il y a plus de choix, plus de choix plus de thématiques plus d'approches, plus de connexions, de *branching out*, des passerelles avec d'autres matières. Je trouve que c'est plus ouvert. Ce que je trouve un peu déplorable, c'est que la liste, prescrite des auteurs soit un tout petit peu trop classique. On dirait que plus personne n'a rien écrit après 1945 quoi. Je trouve ça dommage.

– *Donc la littérature contemporaine c'est pas…*

– C'est pas assez contemporain. Je trouve qu'on pourrait mettre des choses plus récentes[3]. [Isabelle, professeur de français à l'Unis depuis 1985, agrégée de lettres modernes, Université en France, Française, 62 ans.]

[1] Pilar fait allusion ici au changement de 2011 concernant les œuvres de langue originale A1 qui sont désormais regroupées par auteurs et non plus par titres dans les listes prescrites qui existent dans chacune des langues. Le professeur a donc maintenant plus de choix, ce qui n'est pas le cas pour la littérature en traduction, où il doit encore choisir parmi des titres.

[2] Entretien avec Pilar, 21 septembre 2011.

[3] Entretien avec Isabelle, 20 octobre 2010.

Tableau XXIII. Évolution des contraintes de la littérature mondiale selon les années de publication du Guide Général

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

Histoire mondiale : supports d'enseignement

Les manuels d'Oxford et leurs auteurs

Tableau XXIV. Caractéristiques des manuels d'Oxford

Nom	Date de publication	Nombre de pages	Nombre de personnes dans l'équipe de rédaction	Périodisation
20th Century World History Course Companion	21-mai-09	505	8	1918 (Première Guerre mondiale) - 2000
History of Europe and the middle east	29-avr-10	403	5	1848 (France) - 2000
History of the Americas	03-mars-11	496	5	1787 (États-Unis) - 2000

Tableau XXV. Récurrence des auteurs des manuels d'Oxford

Nom	*20th Century World History*	*History of Europe and the middle east*	*History of the Americas*	Nombre de participations
Martin Cannon	X			1
Richard Jones-Nerzic	X	X		2
David Keys	X	X		2
Alexis Mamaux	X		X	2
Michael Miller	X			1
Giles Pope	X			1
David Smith	X	X	X	3
Aidan Williams	X			1
Mariam Habibi		X		1
Peyman Jafari		X		1
Yvonne Berliner			X	1
Tom Leppard			X	1
Mark Rogers			X	1

Tableau XXVI. Profession des auteurs de manuels d'Oxford

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 Saoudite et au Royaume-Unis. 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

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.

Le programme

Table des matières

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 1933-45
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.

Sujets d'« histoire mondiale »

Route 2: 20th century world history—prescribed subjects

Prescribed subject 1: Peacemaking, peacekeeping—international relations 1918–36

This prescribed subject addresses international relations from 1918 to 1936 with emphasis on the Paris Peace Settlement—its making, impact and problems of enforcement—and attempts during the period to promote collective security and international cooperation through the League of Nations and multilateral agreements (outside the League mechanism), arms reduction and the pursuit of foreign policy goals without resort to violence. The prescribed subject also requires consideration of the extent to which the aims of peacemakers and peacekeepers were realized and the obstacles to success.

Areas on which the source-based questions will focus are:

- aims of the participants and peacemakers: Wilson and the Fourteen Points
- terms of the Paris Peace Treaties 1919–20: Versailles, St Germain, Trianon, Neuilly, Sèvres/Lausanne 1923
- the geopolitical and economic impact of the treaties on Europe; the establishment and impact of the mandate system
- enforcement of the provisions of the treaties: US isolationism—the retreat from the Anglo–American Guarantee; disarmament—Washington, London, Geneva conferences
- the League of Nations: effects of the absence of major powers; the principle of collective security and early attempts at peacekeeping (1920–5)
- the Ruhr Crisis (1923); Locarno and the "Locarno Spring" (1925)
- Depression and threats to international peace and collective security: Manchuria (1931–3) and Abyssinia (1935–6).

Prescribed subject 2: The Arab–Israeli conflict 1945–79

This prescribed subject addresses the development of the Arab–Israeli conflict from 1945 to 1979. It also requires consideration of the role of outside powers in the conflict either as promoters of tension or mediators in attempts to lessen tensions in the region. The prescribed subject requires study of the political, economic and social issues behind the dispute and the specific causes and consequences of the military clashes between 1948–9 and 1973. The nature and extent of social and economic developments within the disputed territory of Palestine/Israel within the period and their impact on the populations should also be studied. The end date for the prescribed subject is 1979 with the signing of the Egyptian–Israeli peace agreement.

Areas on which the source-based questions will focus are:

- last years of the British Mandate; UNSCOP partition plan and the outbreak of civil war
- British withdrawal; establishment of Israel; Arab response and 1948/49 war
- demographic shifts: the Palestinian diaspora 1947 onwards; Jewish immigration and the economic development of the Israeli state
- Suez Crisis of 1956: role of Britain, France, the United States, the USSR, Israel and the UNO
- Arabism and Zionism; emergence of the PLO
- Six Day War of 1967 and the October War of 1973: causes, course and consequences
- role of the United States, USSR and UNO
- Camp David and the Egyptian-Israeli Peace Agreement.

Prescribed subject 3: Communism in crisis 1976–89

This prescribed subject addresses the major challenges—social, political and economic—facing the regimes in the leading socialist (Communist) states from 1976 to 1989 and the nature of the response of these regimes. In some cases challenges, whether internal or external in origin, produced responses that inaugurated a reform process contributing significantly to the end of the USSR and the satellite states in Central and Eastern Europe. In other cases repressive measures managed to contain the challenge and the regime maintained power in the period.

Areas on which the source-based questions will focus are:

- the struggle for power following the death of Mao Zedong (Mao Tse-tung), Hua Guofeng (Hua Kuo-feng), the re-emergence of Deng Xiaoping (Teng Hsiao-p'ing) and the defeat of the Gang of Four
- China under Deng Xiaoping: economic policies and the Four Modernizations
- China under Deng Xiaoping: political changes, and their limits, culminating in Tiananmen Square (1989)
- domestic and foreign problems of the Brezhnev era: economic and political stagnation; Afghanistan
- Gorbachev and his aims/policies (glasnost and perestroika) and consequences for the Soviet state
- consequences of Gorbachev's policies for Eastern European reform movements: Poland—the role of Solidarity; Czechoslovakia—the Velvet Revolution; fall of the Berlin Wall.

Thèmes d'« histoire mondiale »

Route 2: 20th century world history—topics

Introduction to route 2 topics

Students are required to study **two** topics from the following list.

- Topic 1: Causes, practices and effects of wars
- Topic 2: Democratic states—challenges and responses
- Topic 3: Origins and development of authoritarian and single-party states
- Topic 4: Nationalist and independence movements in Africa and Asia and post-1945 Central and Eastern European states
- Topic 5: The Cold War

The topics should be studied through a selection of case studies drawn from different regions. Knowledge of topics beyond 2000 is not required.

The syllabus specifications for every topic include major themes and material for detailed study. Students should study a selection from the material for detailed study using the themes to guide them. It is important to ensure that examples selected for detailed study cover **two** regions as outlined by the map provided. In the examination that tests this component (SL/HL paper 2) questions will be set on major themes. Named questions will be confined to the material in major themes and detailed study. When answering open-ended questions students can use examples from the list and/or alternative examples.

Topic 1: Causes, practices and effects of wars

War was a major feature of the 20th century. In this topic the different types of war should be identified, and the causes, practices and effects of these conflicts should be studied.

Major themes

Different types and nature of 20th century warfare	• Civil • Guerrilla • Limited war, total war
Origins and causes of wars	• Long-term, short-term and immediate causes • Economic, ideological, political, religious causes
Nature of 20th century wars	• Technological developments, tactics and strategies, air, land and sea • Home front: economic and social impact (including changes in the role and status of women) • Resistance and revolutionary movements
Effects and results of wars	• Peace settlements and wars ending without treaties • Attempts at collective security pre- and post-Second World War • Political repercussions and territorial changes • Post-war economic problems

Material for detailed study

- First World War (1914–8)
- Second World War (1939–45)
- Africa: Algerian War (1954–62), Nigerian Civil War (1967–70)
- Americas: Falklands/Malvinas war (1982), Nicaraguan Revolution (1976–9)
- Asia and Oceania: Indo-Pakistan wars (1947–9, 1965, 1971), Chinese Civil War (1927–37 and 1946–9)
- Europe and Middle East: Spanish Civil War (1936–9), Iran–Iraq war (1980–88), Gulf War (1991)

Topic 2: Democratic states—challenges and responses

The 20th century witnessed the establishment, survival, destruction and re-emergence of democratic states. Democratic systems faced threats to their existence from internal and external sources. In some cases the system coped successfully, in other cases the pressures proved difficult to withstand. The performance of democratic states in relation to such pressures—economic, political and social—form the basis for this topic.

Major themes

Nature and structure of democratic (multiparty) states	• Constitutions (written and unwritten) • Electoral systems, proportional representation, coalition governments • Role of political parties: role of an opposition • Role of pressure (interest/lobby) groups
Economic and social policies	• Employment • Gender • Health, education • Social welfare
Political, social and economic challenges	• Political extremism • Ethnicity, religion, gender • Movements for the attainment of civil rights • Inequitable distribution of wealth/resources

Material for detailed study

- Africa: South Africa 1991–2000, Mandela; Nigeria 1961–6
- Americas: Argentina 1983–95, Alfonsin and Menem; Canada 1968–84, Trudeau; United States 1953–73, Eisenhower, Kennedy, Johnson, Nixon
- Asia and Oceania: India 1947–64, Nehru; Japan 1945–52, post-war reconstruction; Australia 1965–75
- Europe and Middle East: France 1958–69, de Gaulle; Great Britain and Northern Ireland 1967–90; Weimar Germany 1919–33

Topic 3: Origins and development of authoritarian and single-party states

The 20th century produced many authoritarian and single-party states. The origins, ideology, form of government, organization, nature and impact of these regimes should be studied.

Major themes

Origins and nature of authoritarian and single-party states	• Conditions that produced authoritarian and single-party states • Emergence of leaders: aims, ideology, support • Totalitarianism: the aim and the extent to which it was achieved
Establishment of authoritarian and single party states	• Methods: force, legal • Form of government, (left- and right-wing) ideology • Nature, extent and treatment of opposition

Domestic policies and impact	• Structure and organization of government and administration • Political, economic, social and religious policies • Role of education, the arts, the media, propaganda • Status of women, treatment of religious groups and minorities

Material for detailed study

- Africa: Kenya—Kenyatta; Tanzania—Nyerere
- Americas: Argentina—Perón; Cuba—Castro
- Asia and Oceania: China—Mao; Indonesia—Sukarno
- Europe and the Middle East: Germany—Hitler; USSR—Stalin; Egypt—Nasser

Topic 4: Nationalist and independence movements in Africa and Asia and post-1945 Central and Eastern European states

An important development of the 20th century, especially in the post-Second World War period, was the decline of imperial rule and the emergence of new states. This topic covers decolonization in Africa and Asia. It also covers the break-up of Soviet control in Eastern Europe, as well as the emergence of new states elsewhere in Europe. Emphasis should be placed on the origins and development of the nationalist and independence movements, the formation of post-colonial governments/new states, the problems facing new governments (both internal and external pressures) and attempts to solve them.

Please note that students will **not** be asked to compare and contrast the nationalist and independence movements in Africa and Asia with the new states in Europe post-1945.

Major themes

Origins and rise of nationalist/ independence movements in Africa and Asia	• Anti-colonialism (opposition to Belgian, British, Dutch, French and Portuguese colonial rule) • Nationalism, political ideology, religion • Impact of the two world wars and the Cold War • Other factors fostering growth of nationalist and independence movements
Methods of achieving independence in Africa and Asia	• Armed struggle • Non-violent movements, elite and mass movements • Role and importance of leaders of nationalist/independence movements • Political organization

Challenges to Soviet or centralized control in Central and Eastern Europe and the Balkans	• Origins and growth of movements challenging Soviet or centralized control • Role and importance of leaders, organizations and institutions • Methods of achieving independence from Soviet or centralized control
Formation of, and challenges to, post-colonial governments/new states	• Colonial legacy, neo-colonialism and Cold War • Conflict with neighbours • Lack of political experience • Economic issues • Social, religious and cultural issues • Ethnic, racial and separatist movements

Material for detailed study

Nationalist and independence movements in Africa and Asia

- Movements: Africa—Algeria, Angola, Belgian Congo/Zaire, Ghana, Rhodesia/Zimbabwe; Asia—India and Pakistan, Indochina
- Leaders: Ben Bella (Algeria), Ho Chi Minh (Vietnam), Jinnah (Pakistan), Gandhi (India), Mugabe (Zimbabwe), Nkrumah (Ghana)

Post-1945 nationalist and independence movements in Central and Eastern Europe

- Movements: Czechoslovakia, Hungary, Poland, Yugoslavia and its dissolution and successor states
- Leaders: Walesa (Poland), Havel (Czechoslovakia)

Topic 5: The Cold War

This topic addresses East–West relations from 1945. It aims to promote an international perspective and understanding of the origins, course and effects of the Cold War—a conflict that dominated global affairs from the end of the Second World War to the early 1990s. It includes superpower rivalry and events in all areas affected by Cold War politics such as spheres of interest, wars (proxy), alliances and interference in developing countries.

Major themes

Origins of the Cold War	• Ideological differences • Mutual suspicion and fear • From wartime allies to post-war enemies
Nature of the Cold War	• Ideological opposition • Superpowers and spheres of influence • Alliances and diplomacy in the Cold War

Development and impact of the Cold War	• Global spread of the Cold War from its European origins • Cold War policies of containment, brinkmanship, peaceful coexistence, détente • Role of the United Nations and the Non-Aligned Movement • Role and significance of leaders • Arms race, proliferation and limitation • Social, cultural and economic impact
End of the Cold War	• Break-up of Soviet Union: internal problems and external pressures • Breakdown of Soviet control over Central and Eastern Europe

Material for detailed study

- Wartime conferences: Yalta and Potsdam
- US policies and developments in Europe: Truman Doctrine, Marshall Plan, NATO
- Soviet policies, Sovietization of Eastern and Central Europe, COMECON, Warsaw Pact
- Sino–Soviet relations
- US–Chinese relations
- Germany (especially Berlin (1945–61)), Congo (1960–64), Afghanistan (1979–88), Korea, Cuba, Vietnam, Middle East
- Castro, Gorbachev, Kennedy, Mao, Reagan, Stalin, Truman

Le corrigé-type

Questions de l'examen-type, option *Aspects of History of Africa*

1. Why was Yohannis IV more successful than Tewodros II in reuniting Ethiopia?

2. Discuss the achievement of Mzilikazi as founder of the Ndebele state.

3. Compare and contrast the policies and impact in Southern Africa of Shaka and Mosheshwe.

4. Examine the methods used by Samori Toure in establishing the Mandinka Empire by 1884.

5. To what extent did the activities of Leopold II of Belgium in the Congo and the British occupation of Egypt contribute to the European partition of Africa up to 1900?

6. To what extent was European imperial aggression encouraged by military and political weaknesses in Africa up to 1900?

7. Compare and contrast the relationship of Kabaka Mwanga and Apolo Kagwa with the colonial rulers in Buganda up to 1900.

8. Analyse the causes and effects of the Ndebele-Shona rising of 1896 to 1897.

9. For what reasons did Khama collaborate with the British and why did the Herero and Nama resist German rule?

10. "Cetshwayo was responsible for the conquest and destruction of the Zulu kingdom." To what extent do you agree with this statement?

11. To what extent did the victory of the Nationalist Party in the 1948 elections represent a turning point in South African history?

12. Compare and contrast the contributions of De Klerk and Mandela to the achievement of majority rule in South Africa.

13. Discuss the achievements of British colonial rule in Kenya up to 1950.

14. Analyse the distinctive features of French administration in Senegal.

15. Compare and contrast the organization and appeal of Christian Missions and the African Independent Churches in the colonial period.

16. Explain when and why the slave trade began to decline in **either** East Africa **or** West Africa before 1880.

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?

18. Why did Ian Smith make the Unilateral Declaration of Independence in 1965, and why was minority rule replaced by majority rule in Zimbabwe in 1980?

19. In what ways, and to what extent, did regional rivalry affect the struggle for independence in Nigeria?

20. "Kwame Nkrumah was the architect of Ghana's independence." To what extent do you agree with this statement?

21. With reference to **two** countries, discuss the extent of ethnicity as a major cause of civil wars in Africa since independence.

22. Discuss the extent to which **two** countries in Africa have succeeded in overcoming social **and** economic challenges in the period from independence to 2000.

23. Analyse the impact of the Cold War on **two** countries in Africa.

24. How and why was it difficult for the Organization of African Unity to achieve its objectives?

Les questions et réponses-types contenant le terme « ethnic » ou « ethnicity »

4. Examine the methods used by Samori Toure in establishing the Mandinka Empire by 1884.

Samori founded an empire in the western Sudan through trade, sound administration, military strength and later Islamization. He rose to power in the highlands of Eastern Guinea at a time when they were torn apart by the ambitions of rival Dyula clans. Samori's experience as a Dyula trader was invaluable in his rise to power. He then built up his own army. Through his brilliant gifts as a military strategist, he won the devotion of his soldiers and founded a small state in Konyan and then an empire with its capital at Bissandugu. He was aware of the importance of a flourishing economy. The state controlled markets and trade and organized agriculture. By 1882 he had built up a powerful professional, well trained and disciplined army. His experience as a successful trader enabled him to ensure a regular supply of food and equipment for his army of 30 000 men, mostly foot soldiery but with an elite cavalry corps. They were well armed with muskets and rifles, imported through Freetown through the sale of gold and ivory or manufactured and repaired by his own metalworkers. His small units of riflemen were trained to shoot accurately.

His soldiers were united with him in Mandinka nationalism and Islamic faith. He won the support of the Dyula by keeping their trade routes open and opposing the exactions of local chiefs. He won the support of some African chiefs through marriage alliances. As his state expanded, he identified increasingly with Islam, seeing it as a unifying ideology for his new empire and in 1884 took the title of Almami. His empire was divided into six sections: the central section, almost half of the whole, which was ruled by Samori himself and five provinces ruled by governors.

[0 to 8 marks] there is little knowledge of the policies of Samori Toure on the establishment of the Mandinka Empire.

[9 to 11 marks] at this level there is narration of the establishment of the Mandinka Empire or description of its economic, political and military organization.

[12 to 17 marks] there is balanced, focused and structured analysis of the methods used by Samori Toure to establish the Mandinka Empire.

[18 to 20 marks] for an extra dimension such as insight into Samori Toure's gifts as a military strategist or nation-builder.

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?

Candidates need to highlight the unique non-ethnic nature of Tanganyika's rapid progress towards independence. It lay in a number of factors that include communities that were not in competition with each other, the unifying role of Kiswahili as the common language, and the impact of inter-ethnic resistance to colonial rule in the Maji Maji revolt of 1905–1907. The failure of violent resistance was a lesson that led to a realization that a peaceful form of nationalism would achieve more. Other factors include the establishment of the urban-based and non-ethnic Tanganyika African Association (TAA) in the 1930s. It campaigned for the welfare of the African. After the Second World War it became more nationalist, demanding independence as it transformed itself into the Tanganyika African National Union (TANU). Its expansion and popularity was due to discontent at the slow pace of Africanisation, the able leadership of Julius Nyerere and the post-war threat to African economic and social progress. The Nyerere led TANU was boosted by the UN Trusteeship status and the UN visiting mission in 1951.

In contrast, Kenya had densely populated and centralized ethnic groups that were in competition for economic as well as political power. Negative factors included a large white settler community, the violent Mau Mau revolt and the British reaction to it. The Kenya African Union which transformed itself into the Kenya African National Union (KANU) was not really effective as it was composed of the two largest ethnic communities, which made other smaller ethnic communities feel marginalized. The arrest of Jomo Kenyatta and his subsequent detention as a member of the Mau Mau leadership threw the push for independence off-course for several years. KANU did not become effective until Kenyatta's release from prison. His attempt to bring warring political interests together failed. Ethnic-based political parties emerged and further complicated the quest for independence. These differences delayed the granting of independence.

[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.

19. In what ways, and to what extent, did regional rivalry affect the struggle for independence in Nigeria?

Regional rivalry was a major factor in the struggle for independence in Nigeria; a vast, very diverse country which contained almost a quarter of Africa's population. The British had solved their administrative problems in two ways. In the south, they encouraged the spread of Christian education; and they created a network of educated Yorubas in the west, and Igbos in the east, who acted as intermediaries between the local people and foreign economic interests. In the north, Islam remained supreme and the Hausa emirs ruled their kingdoms on behalf of Britain. Britain had three sets of officials in the east, west and north, directly or indirectly responsible for order, revenue, communications and the free flow of trade.

It was very difficult to find a post-colonial structure that would satisfy the ambitions of rival politicians in Nigeria. Controversy raged over how many seats to give each of the three regions in a central parliament where no one had been able to conduct a generally acceptable census. A compromise was eventually reached that gave considerable powers to the prime ministers of the three regions and somewhat limited power to the federal government. The first federal government was a coalition of north and east with an eastern president and a northern federal prime minister, which caused political disruption in the west where politicians rightly felt that they had lost access to patronage and the award of contracts. The decolonization of Nigeria involved a lengthy process of trial and error beset by regional rivalry which still bedevils Nigerian politics.

[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.

[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.

20. "Kwame Nkrumah was the architect of Ghana's independence." To what extent do you agree with this statement?

In 1947 J B Danquah and others founded the moderate United Gold Coast Convention. They invited Kwame Nkrumah to be the full-time organizer. In 1948 riots broke out when police fired on demonstrators and Nkrumah and others were imprisoned. But as a result of this a committee of Africans – the Coussey Committee – was appointed to advise on political changes. The resulting constitution had many more elected members in the legislative council. Nevertheless, Nkrumah was critical of this new constitution. He founded his own party known as the Convention People's Party and this won the election of 1951.

Nkrumah left prison in 1951 to become leader of government business and in 1952 prime minister. From 1951 to 1957 Nkrumah governed the country in cooperation with the British. Further elections were held in 1954 and 1956, which confirmed his party's position. Ghana became independent in 1957.

Nkrumah succeeded partly because of the economic and social position of the Gold Coast: its relative prosperity, its network of schools and number of graduates, its professional middle class and businessmen. The British were ready to initiate a policy of decolonization in the absence of a settler community needing protection. The African cocoa farmers could be expected to continue to trade with Britain and there was a generally good relationship between African and expatriate civil servants. Another key factor was the charisma and energy of Nkrumah. He was a brilliant speaker and tireless campaigner and party organizer, with a radical agenda demanding freedom now and justice with equality for all. Nkrumah was helped by the lack of appeal of the moderate UGCC and the fragmented opposition which played on the ethnic fears of the Asante and Ewe in trying to promote devolution. The organization and national appeal of the CPP also contributed to Nkrumah's success as did his relationship with the governor, Sir Charles Arden Clarke. An important contribution to the speed of change was made by market women, wage-workers, war-pensioners and ambitious young school leavers.

[0 to 8 marks] there is little knowledge of Nkrumah or the Gold Coast's path to independence.

[9 to 11 marks] there is a narrative of the path to independence which shows understanding of Nkrumah's role.

[12 to 17 marks] there is an analysis of the factors leading to the achievement of independence in Ghana focused on the contribution of Nkrumah.

[18 to 20 marks] there may be depth and insight into the variety of factors that contributed to Ghana's achievement of independence in addition to Nkrumah's rule.

21. With reference to *two* countries, discuss the extent of ethnicity as a major cause of civil wars in Africa since independence.

Candidates should focus on the many countries that have gone through civil strife and violent change of government with ethnicity being a major factor.

There are a large number of countries to choose from: Angola, Rwanda, Burundi, Chad, Congo, Nigeria, Sierra Leone, Somalia, Sudan, Uganda, Liberia and Mozambique.

Candidates should link closely the specific history of the country to the cause of ethnicity. The extent to which ethnicity was central should be emphasized. For example, Congo had two civil wars, soon after independence and one more recently. It is also vital for candidates to note that in countries like Somalia, those fighting each other were all Somalis but the distinction is clan based or religious-sect based. Power hungry leaders, *e.g.* Charles Taylor in Liberia, Jonas Savimbi in Angola and Milton Obote in Uganda, exploited ethnic differences for their own personal gain. Secessionist civil wars in Nigeria (the Biafra war) and in Congo's Katanga province were ethnic based. In Rwanda and Burundi, the Hutu and Tutsi had ethnic civil wars which became a genocidal conflict in 1994. Other factors should also be considered including external intervention and conflicts over resources such as oil or what have become known as "conflict diamonds".

[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]***.

17. Examine how the politics of *one* post-independence country in the region has been influenced by religious and ethnic differences in the second half of the twentieth century.

Candidates may choose any one post-independence country in the region. Popular choices may be India, Pakistan or Indonesia. With reference to the chosen country candidates may discuss the political tension that developed between the ideal of democratic institutions and the desire for strong government to prevent political divisions leading to partition and fragmentation. Ethnic and religious minorities existed to a greater or lesser extent in all countries of the region and for each country they posed a problem with regard to developing a sense of national identity and unity. Strong centralized government, often with military backing, was seen as a means of imposing a national ideology and maintaining national unity. Each country had its own particular issues, but the impact of rise of fundamentalism and terrorist groups may also be discussed. Reward reasoned discussion based on historical evidence.

[0 to 8 marks] there is little specific or accurate knowledge about the politics of one post-independence country during the period. Answers may include unsubstantiated generalizations, inaccurate, anecdotal and irrelevant comments. Undue emphasis may be placed on the biographical details of a political, religious or ethnic leader's life.

[9 to 11 marks] responses at this level may be mainly narrative or descriptive accounts of the political events in one post-independence country during the period. There is some understanding of the religious and/or ethnic differences within this country. Responses may be unbalanced or have implicit or undeveloped arguments. Answers that discuss in detail the politics of more than one country should not go higher than this mark range.

[12 to 17 marks] there is explicit focus on the question. Answers may assess both the influence of religious and/or ethnic differences and other factors on the politics of one post-independence country during the period. Essays may be detailed, balanced and analytical.

[18 to 20 marks] essays at this level may have an extra dimension of insight into a wide range of political, social, cultural, religious and economic factors that influenced the politics of one post-independence country during the period. Candidates may analyse different historians' views.

22. Compare and contrast the domestic policies of *one* African and *one* Asian leader in the ten years after independence.

Content obviously depends upon the examples selected for comparison/contrast. Note however that Mao Zedong (Mao Tse-tung) is not an acceptable example for this question. Popular choices could be Nkrumah, Nehru, Sukarno, *etc.*, but the important point is the reference to independence – *i.e.* a new state emerging as a result of the end of colonial rule, whether peacefully or as a result of conflict.

Note also the reference to "ten years" in the question. The emphasis is on the early period following independence: the question is not an invitation to write an extended history of the trials, tribulations and progress of an ex-colonial state since independence.

Answers are likely to take the form of either end-on/sequential accounts with a concluding paragraph in which similarities and differences may be dealt with explicitly – or a thematic treatment. The latter approach is likely to produce a better result.

Areas for investigation (in either thematic or end-on accounts) could include: economic policies/programmes undertaken in agrarian and industrial spheres and examination/assessment of their aims/methods/progress (or lack thereof); social policies including educational developments, health care, role and status of women; the situation and treatment of minorities (if applicable) within the new nation; the political structure adopted in the state and whether it was representative of the will of the people or not; the treatment of opposition (political, religious for example) in the new state; the question of civil liberties and the extent to which they were implemented – or not.

N.B. *If only one example is addressed, mark out of a maximum of* ***[7 marks]****.*

23. "The greatest challenge faced by post-colonial nations or new states in Central and Eastern Europe was economic." With reference to *either one* post-colonial nation *or one* new state in Central or Eastern Europe, to what extent do you agree with this statement?

Neither China under Mao nor Cuba under Castro is an appropriate choice.

The task offers a wide range of possibilities for candidates to choose an appropriate example for investigation. The quotation stresses the economic challenge presented to newly emerging post-colonial states or new/re-emerging states in Central and Eastern Europe. Candidates could identify the nature of such challenges/problems; whether, for example, over-reliance on monocultural production as a result of the economics of colonialism, or the problems faced by economic clientship in the former Sovietized satellite states. Problems of restructuring of economies to compete in regional and global markets, problems of unemployment and insufficient investment to update infrastructure and to train workers could be noted.

Neo-colonialism could also be profitably examined in the context of outside interference/ involvement in the economic development of new states.

Other challenges could be considered by candidates as being as (or more) significant in terms of challenges to the survival and progress of the new state: tribal or ethnic problems, political instability, hostile neighbours, a restless military with political ambitions of its own, superpower interference and use of the state as a surrogate/proxy in the Cold War era, *etc.*

24. Account for the dissolution of the former Republic of Yugoslavia, and analyse the consequences for *one* successor state in the ten years after the break-up.

Yugoslavia emerged as a sovereign state following the Paris Peace Settlement after the First World War. Though seen as a triumph of self-determination by some, it was in many ways a "Greater Serbia". Linguistic, religious and ethnic groups were to be found in the many nationalities composing the state: Serbs, Croats, Montenegrins, Macedonians, Slovenians, Bosnians, Albanians and Magyars. Tensions between nationalities existed from 1920 but despite bitterness and ethnic conflict – *e.g.* Croatian nationalism in the years of the Second World War which was responsible for the deaths of approximately 700 000 Serbs at the hands of the Croatian Ustashe – the Yugoslav state survived under the leadership of Tito as a federal state, albeit with tight control from the centre.

Tito died in 1980 and existing tensions re-emerged with more intensity. The six republics constituting the Federal Republic (and the two autonomous states within the Serbian Republic) faced a variety of problems. Economic problems included inflation, unemployment, resentment by some republics (especially Slovenia) at the disproportionate contribution made to the federal budget. Political problems caused by the revival of nationalism; Greater Serbian nationalism as witnessed in the case of Milosevic, Croatian nationalism in the case of Tudjman and the resurgence of separatist movements amongst Kosovars and Magyars (the former encouraged by neighbouring Albania). Resentment at the domination of Serbs in the party and the Yugoslav People's Army had also produced tensions.

For **consequences**, candidates should choose one of the successor states and identify the main challenges faced by that state. This could include: the violence associated with civil war as different nationalities/groups fought for territory and for ethnic cleansing of that territory; economic problems associated with independence (or in some cases economic progress and examples of such success); political (in)stability and governmental structures in the successor states; the continued struggle by minorities which felt themselves still trapped due to the failure to achieve self-determination.

Source : OBI, History, Route 2, Specimen Papers 1, 2 and 3 for first Examinations in 2010, s.l., 2008, 71 p.