

Vous commenterez cet extrait du chapitre 2 (« Un espace scolaire ») de l'ouvrage Les nouvelles élites de la mondialisation, d'Anne-Catherine Wagner (1998).

L'enseignement international est loin d'avoir l'unité et la cohérence de l'enseignement national. Il constitue un concept flou, susceptible de recouvrir des situations diverses.

Les écoles internationales apparaissent avec l'institutionnalisation des échanges internationaux. La première est fondée en 1924 pour des enfants de fonctionnaires de la Société des Nations à Genève. La deuxième est ouverte en 1947 à New York par un groupe de parents de l'ONU. En 1957 un système d'écoles européennes est mis en place pour les enfants des fonctionnaires de la CEE. Depuis les années soixante, s'ouvre un grand nombre d'écoles privées, destinées aux familles dont la mobilité résulte de l'internationalisation de l'économie.

C'est dans ce contexte d'expansion que se mettent en place des normes communes en matière d'études et de diplômes, qui aboutissent en 1969 à la mise en place du baccalauréat international. En 1992, le baccalauréat international est préparé dans 469 écoles par 16 500 candidats, qui proviennent de 166 pays différents.

Cependant, si l'on se penche sur le contenu du savoir sanctionné par les études internationales, l'unification proprement scolaire semble rester limitée. La culture internationale ne se définit pas de façon extensive, comme une culture « mondiale » qui se substituerait aux cultures nationales. Ce n'est pas la négation des références nationales, mais au contraire l'accumulation de plusieurs compétences linguistiques et culturelles nationales qui fait l'avantage de l'élève international sur ceux qui sont cantonnés au national.

L'accès à une culture internationale n'est pas incompatible avec l'enracinement dans sa propre culture. Le souci de produire une identité internationale va ainsi de pair avec la mise en scène systématique de la diversité des nationalités des élèves. Les publicités n'omettent jamais de mentionner le nombre de nationalités représentées (49 au lycée international, 41 à l'International School, 40 à l'école américaine etc.), qui semble être un critère non négligeable dans le « palmarès » des écoles.

Les relations entre les enfants sont érigées en relations « interculturelles ». A l'International School, dès le jardin d'enfants, sont organisées des discussions sur « la diversité des peuples dans le monde » ; les enfants apprennent à lire à partir de textes sur « le folklore et l'histoire des cultures » ; les enseignants « utilisent les cultures des élèves pour étudier la société et la place de l'homme dans celle-ci. A l'école Marymounl, les fêtes des dix-sept religions représentées doivent favoriser « la connaissance des différentes civilisations chez les enfants ». C'est au lycée international que cette mise en scène des cultures nationales est la plus systématique. Une part essentielle du travail des sections est en effet d'organiser des fêtes, des buffets typiques, des expositions, des spectacles ou des conférences pour « renforcer l'identité culturelle des élèves tout en assurant ce caractère authentiquement international qui frappe les visiteurs ».

La culture internationale repose sur la valorisation des spécificités nationales, mais toutes les cultures nationales ne procurent pas les mêmes profits. L'international est aussi une instance qui les met en concurrence et les hiérarchise. Ce n'est pas le bilinguisme en lui-même qui définit un capital scolaire international, mais l'apprentissage de langues judicieusement choisies. Le recensement des écoles internationales de la région Ile-de-France met bien en évidence ce déséquilibre : les écoles bilingues sont presque toutes de langue anglaise. Beaucoup de familles justifient leur désintérêt pour une école nationale par la faible valeur sociale de leur langue : « Je ne sais même pas s'il y avait une école suédoise à Londres. C'est une petite langue, le suédois, tous les Suédois mettent leurs enfants dans des écoles internationales. Parce qu'avec le suédois, on ne va pas très loin, on ne sort pas de Suède (...) Alors si on est à l'étranger, on ne va pas chercher à tout prix une école suédoise ! » (*M. Van Buren, suédois*).

Les écoles américaines sont indéniablement les plus attractives. Implantées dans la plupart des grandes villes, elles forment un réseau bien adapté à la mobilité géographique des familles aisées des diverses nationalités.

L'importance du réseau des lycées français à l'étranger permet au système français de prétendre, lui aussi, à une certaine vocation internationale. En 1990, moins de la moitié des élèves des lycées français à l'étranger sont français. D'après l'exemple du lycée français d'Athènes, le système français est choisi par une partie de la bourgeoisie locale — les Grecs constituent un tiers des élèves étrangers -, par les familles venant de pays ou de régions francophones - les Canadiens, Suisses, Belges représentent 23 % des élèves étrangers - et par la bourgeoisie, traditionnellement francophone, de certains pays d'Afrique ou du Moyen-Orient : les Libanais, en particulier, constituent 27 % des élèves étrangers. Le choix d'une école française peut alors correspondre à la préférence pour un système plus exigeant scolairement.

Se définit ainsi pour certaines familles une « voie royale » des études internationales, des études secondaires dans le système français, puis des études supérieures dans une université américaine.