Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 227- 251

Du champ global à la concurrence locale : L'économie symbolique du baccalauréat international

Leonora Dugonjic-Rodwin
Département d'Éducation
Université d'Uppsala
Suède

RÉSUMÉ

Situées en périphérie des systèmes éducatifs nationaux, les écoles internationales sont soit exclues du débat sur ces systèmes, soit considérées comme exceptionnelles. En tant qu'objet d'étude, elles révèlent les limites de cette vision. L'article interroge l'usage prévalent des notions de « marché » et de « concurrence » dans la sociologie de l'éducation, propose une approche renouvelée basée sur les auteurs classiques, et affirme que l'éducation internationale peut être conçue comme un bien symbolique, irréductible à sa valeur monétaire.

MOTS CLÉS

Baccalauréat international, Biens symboliques, Ecoles internationales, Marchés scolaires

ABSTRACT

Peripheral to national education systems, international schools are either excluded from the debate on these systems or considered as exceptional. As an object of study they reveal the limits of this vision. This article questions the pervasive usage of the notions of 'market' and 'competition' in sociology of education, proposes a renewed approach based on classical authors, and argues that international education may be conceived as a 'symbolic good', irreducible to its monetary value.

KEYWORDS

International Baccalaureate, Symbolic goods, International schools, Education markets

Historiquement liée à la construction des identités nationales dans les États-nations modernes, l'éducation est le domaine qui semblait le mieux résister à la mondialisation économique (Ramirez & Boli, 1987; Thiesse, 1999). Or, depuis les années 1980, les réformes de l'éducation sont orientées vers une libéralisation croissante – un passage du « gouvernement à la gouvernance » –, qui tend à habiliter les acteurs non étatiques, entreprises et organisations à but non lucratif, dans l'administration scolaire (Ball & Junemann, 2012). Qu'elles soient ou non le résultat de la performativité des discours économiques, elles ont eu pour conséquence de conférer aux écoles les caractéristiques des entreprises : les écoles sont désormais communément prises pour des « économies locales » dans lesquelles les élèves sont perçus comme « actifs » ou « passifs » en fonction de leurs « performances scolaires », c'est-à-dire de leur niveau d'aptitude académique, et par là comme désirables ou non (Ball, 2012).

Alors qu'un volume important de recherches a suivi de près cette tendance globale à privatiser l'éducation (Felouzis, Maroy, & Van Zanten, 2013; Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016; Verger, Lubienski, & Steiner-Khamsi, 2016), les écoles dites « internationales » sont encore trop souvent tenues à l'écart des débats académiques. Situées à la marge des systèmes d'enseignement nationaux dans la plupart des pays – comme en France, aux Pays-Bas et en Australie –, elles ont surtout fait l'objet de la sociologie des élites (Doherty, Hincksman, Luke, Kenway, & Shield, 2012; Wagner, 1998; Weenink, 2008). Pourtant, étant en quelque sorte les précurseurs de la globalisation éducative, elles ne sont pas seulement pertinentes à étudier comme espaces de l'entre-soi, mais également dans le cadre de la sociologie économique (Bertron, 2016). Parmi les analyses sociologiques des marchés, nous nous inscrivons davantage dans la lignée de ceux qui, contrairement aux analyses en termes de marchés au sens économique, voire d'« industrie » (Verger, Lubienski, et al., 2016), ont étudié leurs autres dimensions, par exemple la recherche d'une plus-value symbolique (Duval & Garcia-Parpet, 2012) ou l'activité pédagogique orientée par des valeurs au sens de Max Weber (Mills, 1957, p. 64). L'Organisation du baccalauréat international (OBI), qui nous occupera ici fait preuve d'un engagement éducatif qui répond à un souci moral par la recherche des profits, à la fois économiques et symboliques (cf. Encadré 1).

Encadré 1. Qu'est-ce que le baccalauréat international ?

Le baccalauréat international, dit le « BI » est un diplôme privé de fin d'études secondaires. Il a été élaboré dans les années 1950 à initiative de l'École internationale de Genève par un groupe d'enseignants d'écoles internationales, regroupées en association en 1951, et de réformateurs éducatifs liés principalement à l'Université d'Oxford (Bohem, 2007; Dugonjic-Rodwin, 2014b, p. 148 et *sq.*). L'Association des écoles internationales, devient une fondation de droit privé suisse en 1968 nommé l'Office du baccalauréat international, dit « l'OBI ». Aujourd'hui c'est une organisation non gouvernementale, à but non lucratif, qui vise à « créer un monde meilleur à travers l'éducation[1] » et qui compte aujourd'hui près de 5 000 écoles membres dans plus de 150 pays. Son activité consiste à élaborer des *curricula*, au sens large du terme, incluant à la fois les programmes scolaires de premier et de second degré, les examens et les critères d'évaluation. Aussi l'OBI délivre-t-il des titres scolaires et forme pour cela les professeurs.

Les élèves peuvent soit préparer le diplôme, soit des « certificats » dans une ou plusieurs matières individuelles – option moins difficile pour eux et moins chère pour l'école. Dans le cadre du diplôme, l'élève doit choisir une matière pour chacun des 5 groupes suivants : 1. Première langue, 2. Seconde langue, 3. Individus et sociétés, 4. Sciences expérimentales, 5. Maths et informatique, 6. Arts ou une matière libre issues des 5 premiers groupes (seuls les arts sont donc des matières facultatives[2]). En plus des 6 matières au choix, un cours de théorie de la connaissance, un mémoire et un programme d'activités extracurriculaire intitulé « Créativité, action, service » sont des composantes obligatoires du diplôme. Quant aux candidats au certificat, ils choisissent leurs matières « à la carte ». Notons donc que le nombre et le choix de matières peuvent varier de façon significative, non seulement d'une école à l'autre mais encore d'année en année.

Les langues n'ont ni le même statut, ni la même fonction, ni la même valeur à l'OBI. Tout d'abord, l'anglais, le français et l'espagnol – dites

1 Cf. http://www.ibo.org/mission/, (consulté le 15 septembre 2008).

2 Ces données ont été recueillies à partir des programmes de 1999, qui n'a pas connu de changements décisifs par rapport à ceux de 2011 (OBI, 1999).

« langues de service » – sont les langues dans lesquelles toutes les matières du BI peuvent être enseignées et évaluées : elles sont donc à la fois des langues qu'on étudie en tant que matières dans les groupes 1 et 2 et les langues dans lesquelles sont donnés les cours. Toutes les autres langues sont des matières, en 2008-2009, elles étaient plus de 200 (Dugonjic-Rodwin & Richard de Latour, 2014). Chaque école ne propose pas toutes les options et toutes les langues, de service ou comme matière. Les premières varient selon le pays d'accueil de l'école et les deuxièmes, selon le groupe, le niveau d'enseignement et le choix des élèves.

En effet, l'existence même d'un baccalauréat dit « international » permet d'interroger la notion de « marché scolaire » au delà de sa dimension uniquement économique, notamment la construction de la légitimité d'une école « internationale », les rapports des écoles dites « internationales » entre elles et avec les établissements locaux. Plus précisément, nous avons analysés ces marchés en s'appuyant sur la théorie des « biens symboliques », envisagée par Pierre Bourdieu comme une « économie générale des pratiques », à savoir le microcosme dans lequel vit une collectivité (Duval & Garcia-Parpet, 2012). Davantage étudiées pour les marchés culturels[3], les dimensions symboliques des marchés scolaires constituent aujourd'hui une perspective peu approfondie.

Cela s'explique en partie par le fait que la sociologie de l'éducation a mis l'accent sur des aspects spécifiques de la théorie des champs tels que les concepts d'« habitus » et de « capital culturel » (Lingard, Taylor, & Rawolle, 2005), écartant notamment ceux de « champ » et de « marché », ainsi que les autres formes de capitaux et la question de leur convertibilité. Or de même qu'un « bien » n'a de valeur que sur un « marché », le concept de « capital » n'est utile que si des agents à la recherche de « profits » luttent pour l'accumuler ou le redéfinir dans un « champ ». En effet, selon Bourdieu, un bien symbolique est à la fois « marchandise » et « signification », de la même façon que le capital symbolique est une « propriété-perception », qui n'existe que dans la relation entre les « propriétés des agents » et des « catégories de perceptions » (haut/bas ; international/national ; grand/petit). Notons

3 Voir par exemple les revue *Actes de la recherche en sciences sociales* et *Biens symboliques.*

donc que cette forme de capital ne désigne pas une réalité immatérielle mais la relation entre une réalité matérielle (les propriétés objectives) et une réalité immatérielle (la perception de ces propriétés) (Bourdieu, 1971).

Si la théorie des biens symboliques a rarement été employée sur le terrain de l'éducation secondaire, on en trouve les prémisses dans *La Reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 11), incluant notamment une série de notions transposées de l'économie vers la sociologie. Ce choix méthodologique permet aux auteurs de rompre d'emblée avec les définitions traditionnelles de « l'École », ou du « système d'enseignement », qui véhiculent une représentation de la culture comme propriété indivise et également distribuée dans « la Société ». Aussi Bourdieu et Passeron conçoivent-ils les individus éduqués comme « produits » de l'action pédagogique et classent les professeurs dans la catégorie des « vendeurs de biens symboliques », ayant d'autant plus d'« intérêt au désintéressement » qu'ils appartiennent à un « corps » durablement institué. Ici intervient le concept de « champ » fondé sur l'idée que l'espace social contemporain résulte d'un processus historique de différenciation entre sphères d'activités spécialisées. Ce processus forme une mosaïque de micro-univers, qui se sentent en droit d'ignorer les demandes des autorités politiques en référant à leurs propres règles, principes et normes. Aussi, articulée avec la théorie des champs, la théorie des biens symboliques implique-t-elle de considérer l'activité pédagogique comme un terrain de luttes pour la transmission de la culture d'un groupe dominant et pour la « légitimité culturelle » au sein d'un « microcosme », par exemple le champ des grandes écoles en France, reproduisant les rapports de force existants dans une formation sociale donnée (Bourdieu, 2002). Croiser ces deux théories à partir d'un univers éducatif qui se dépolit à l'échelle globale, c'est-à-dire intercontinentale, nous permet de porter un regard critique sur les notions de « marché » et de « concurrence » – rarement définies et plus souvent employées au sens commun, dérivé de l'économie (Fligstein, 2001). En ce sens, la concurrence est conçue comme une interaction directe et seuls les établissements situés sur un même territoire peuvent être en concurrence, par exemple pour capter un certain public d'élèves ou pour obtenir des financements.

Afin d'appréhender la construction sociale des marchés scolaires à vocation internationale, la théorie des champs permet d'identifier un

univers d'activités pédagogiques spécialisé dans l'« éducation internationale ». Ce champ englobe des marchés de biens symboliques au sein desquels une pluralité d'agents concourt à définir et à délimiter l'enseignement international. À la fois concurrents et complémentaires, ces agents peuvent être des individus (les enseignants, les candidats aux examens, etc.) et des institutions (les écoles, les universités, les États, les institutions spécifiques d'accréditation ou de recrutement, etc.). Dans cette perspective, la notion de marché désigne « l'ensemble des relations d'échange entre des agents placés en concurrence, interactions directes qui dépendent comme le dit Simmel, d'un "conflit indirect" (…) » (Bourdieu, 2000, p 250) ; ce conflit s'articule autour de l'enjeu de luttes propre au champ. En d'autres termes, l'hypothèse sociologique est que les marchés dépendent d'un champ, défini comme un espace de relations sociales, c'est-à-dire une structure de rapports de force, qui n'est ni fixe ni anhistorique et qui peut au contraire être modifié par les agents ou des facteurs externes comme l'État.

Définir la concurrence plus largement comme un « conflit indirect » en suivant Georg Simmel (1971) nous permettra d'en envisager différentes formes. On verra ainsi dans cet article comment le marché du BI se déploie à trois niveaux aux formes de concurrence distinctes. On examinera ces formes d'abord à l'échelle globale : d'une part, la concurrence entre différents réseaux d'écoles internationales et, d'autre part, la concurrence, au sein d'un même réseau, entre élèves qui préparent le BI (ci-après « candidats » aux examens). Se plongeant ensuite dans l'univers particulier d'une école qui fait figure d'exception dans le champ, l'École internationale des Nations Unies à New York, on considérera comment se construit la plus-value symbolique d'« école internationale ».

Encadré 2. Méthodologie

L'article se fonde sur une thèse de doctorat (Dugonjic-Rodwin, 2014b), touchant à la question de la concurrence entre États et marchés pour la reconnaissance des titres scolaires clôturant le second degré. La thèse propose une sociologie historique de l'OBI au moyen de méthodes qualitatives et quantitatives, principalement l'enquête ethnographique, la statistique descriptive et le travail sur les archives dans deux écoles –celles de Genève (« l'Écolint ») et de New York (l'Unis) – qui ont impulsé la création d'un « baccalauréat

des écoles internationales » dans les années 1950 et son développement en un institution spécifique, l'OBI, en 1968.
Menée entre 2007 et 2010, l'enquête inclut des observations en classe et d'autres moments forts de la vie scolaire (les cérémonies de remise de diplômes, la simulation de l'Assemblée de l'ONU) recueillies durant les deux mois passés dans chacune des deux écoles. Elle inclut 26 entretiens avec 21 enseignants, dont certains étaient également directeurs d'école ou de programme, évaluateurs externes ou coordinateurs pour l'OBI. D'autres entretiens exploratoires ont été menés à l'extérieur des écoles, notamment avec un cadre dirigeant à la Nord Anglia Education Inc.[4], cité dans cet article. Les propos des interviewés ont été rapportés de façon anonyme et traduits de l'anglais par l'auteur.
Les extraits des trois entretiens employés ici ne sont pas conçus comme preuve empirique des thèses avancées. Nous avons plutôt cherché à confronter les discours enregistrés aux parcours des enseignants et aux données quantitatives sur le marché des écoles d'élite dans la région new-yorkaise[5] ou celles que nous avons extraites du *International Baccalaureate Information System* (IBIS). Quant aux tableaux en annexe, la population étudiée correspond aux écoles qui ont offert le programme du diplôme et ont présenté des candidats à l'examen du BI, au total 1 579 écoles dans 124 pays. Ont été écartées les écoles primaires ainsi que celles qui ont offert le programme mais n'ont présenté aucun candidat cette année-là. Les 1 579 écoles ont fait l'objet d'une analyse de correspondances multiples (ACM), méthode de statistique descriptive qui permet de comparer ces écoles à l'échelle globale (David-Ismayil, Dugonjic-Rodwin, & Lecler, 2015).
L'analyse fournit une représentation géométrique résumant les relations entre un grand nombre de variables catégorisées en regroupant les écoles qui partagent les mêmes caractéristiques et en éloignant celles qui s'en différencient[6]. Elle permet d'identifier un capital propre au champ global de l'éducation internationale que nous avons appelé le « capital candidats » parce qu'il distribue les

4 Une multinationale d'éducation fondée en 1972, qui offre également le *curriculum* de l'OBI.

5 Pour un argumentaire en faveur de cet usage des entretiens, voir (Bourdieu, 1981).

6 Pour une présentation plus détaillée des fondements mathématiques de cette méthode statistique, voir (Le Roux & Rouanet, 2010).

écoles en fonction des caractéristiques des candidats qu'elles présentent aux examens. L'axe vertical représente le volume de ce capital spécifique, mesuré en nombre de candidats (grand ou petit) tandis que l'axe horizontal représente sa qualité à partir du profil (local ou international) et des choix linguistiques des candidats. Les écoles sont donc réparties sur une ligne diagonale représentant ce capital, allant des plus dotées en haut à gauche aux moins dotées en bas à droite. Ainsi empiriquement construit, le marché du BI permet d'objectiver les relations qui unissent les écoles membres à partir des caractéristiques de leurs candidats. Enfin, la double opposition entre le nombre de candidats d'un côté et leur origine géographique et choix linguistiques de l'autre nous permet d'interpréter la structure de ce marché[7].

1. Le champ global de l'éducation internationale

Les écoles internationales connaissent une croissance exponentielle depuis maintenant quatre décennies : selon le rapport de l'International Schools Consultancy, elles sont aujourd'hui 9 318 alors qu'elles n'étaient que 372 en 1969 (International Schools Consultancy, 2018), peu après l'OBI change de statut légal en 1968 pour prendre sa forme actuelle (cf. Encadré 1). Plutôt que de se « massifier » (Hayden & Thompson, 2008), elles restent cependant un phénomène largement élitiste du point de vue de leurs droits d'inscription, tout en conquérant de nouvelles parts de marché, notamment des niches dans les systèmes d'enseignement nationaux (Resnik, 2014, 2016; Steiner-Khamsi & Dugonjic-Rodwin, 2018). Nous allons maintenant identifier les différents réseaux et marchés qui participent à définir et à délimiter l'« éducation internationale » comme une sphère de pratiques spécialisées, ayant une logique de concurrence propre à l'échelle intercontinentale.

7 Pour une présentation plus détaillée de l'ACM, des variables et de la construction des axes, voir (Dugonjic-Rodwin, 2014b, p. 179-228).

1.1. Concurrence et complémentarité entre les réseaux d'écoles et institutions associées

On observe différents groupements d'écoles qui peuvent être nationaux, commerciaux ou transnationaux, c'est-à-dire liés respectivement : à un État, comme les écoles américaines ou les lycées français à l'étranger ; à une entreprise multinationale, comme Shell ou un *edu-business* comme *Nord Anglia Education* ; à une organisation gouvernementale, comme l'Union européenne, ou non gouvernementale comme l'OBI (Hayden & Thompson, 2008). S'il n'existe pas d'instance centrale légiférant en matière d'éducation internationale, une multitude d'institutions prennent en charge l'accréditation des écoles à vocation internationale, constituant une sorte de marché de la reconnaissance – un « marché de biens symboliques ». Elles peuvent être gouvernementales, comme l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (l'AEFE créée en 1990), ou non gouvernementales, comme la *Middle States Association of Colleges and Schools* états-unienne (1887), le *European Council of International Schools* (1970) 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), le *European Council of International Schools* (1965) et les *Search Associates* (1990). Tous ces établissements se font concurrence pour définir et délimiter l'« éducation internationale » au sein d'un espace où affirmer une vocation d'« école internationale » est nécessaire mais non suffisant : il faut encore être reconnue comme telle par des instances spécialisées.

À côté des institutions d'accréditation, d'autres se spécialisent dans la production et la circulation internationale de *curricula* et des titres scolaires, attestant d'une éducation internationale. Ceux-ci relèvent du capital culturel « à l'état institutionnalisé[8] », à savoir un capital qui a une valeur convertible sur les marchés du travail ou de l'enseignement

8 À l'inverse du titre de noblesse, le capital culturel ne peut s'acquérir instantanément. Sur le long terme, il peut se convertir en capital économique, à travers le titre scolaire qui établit alors le taux de change. Contrairement à ses états incorporé (« dispositions durables ») et objectivé (« biens culturels »), le capital institutionnalisé a une valeur conventionnelle et constante. Il est juridiquement garanti et relativement autonome par rapport à son porteur (Bourdieu, 1979).

supérieur (Bourdieu, 1979)[9]. L'OBI a créé son diplôme à l'instar du *Local Examinations Syndicate*[10] britannique (1858) et du *College Board Education* états-unien (1900) – qui, en réponse, ont également développé des diplômes à vocation internationale, respectivement l'*International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) et *l'Advanced Placement International Diploma*, sans être néanmoins sous la tutelle d'un État comme l'AEFE ou l'Option internationale au baccalauréat français. Parmi ces institutions, il est réputé être la plus stricte en raison d'un contrôle relativement rigoureux des infrastructures, d'une formation coûteuse des enseignants et d'un processus d'adhésion particulièrement long[11].

En partant d'une définition minimale d'un champ comme un espace social relativement autonome de son environnement, on peut transposer la théorie des champs à l'échelle intercontinentale (Buchholz, 2017) et définir, à partir de l'étude empirique de l'OBI, cette multitude de réseaux et de marchés comme un champ global d'éducation internationale. Représentant un état des rapports de force en matière d'autorité pédagogique, ce champ s'est progressivement autonomisé des États au cours du xx^{e} siècle (Dugonjic-Rodwin, 2014b, 149-154). Son autonomie relative comporte trois dimensions : un environnement intercontinental, la constitution d'une sphère de pratiques spécialisées et une logique de concurrence relativement autonome[12]. Les réseaux d'écoles et leurs instances de consécration spécifiques sont à la fois concurrents et complémentaires : états ou institutions d'accréditation indépendantes, elles se spécialisent dans l'attribution d'une plus-value symbolique à l'éducation en tant qu'« internationale ». L'approche de sociologie historique éclaire comment les fondateurs de l'OBI élaborent progressivement un modèle propre, se plaçant « au-dessus » des logiques nationales, à la fois dans une perspective de surplomb et de supériorité morale. Ils se dotent d'institutions spécifiques chargées de défendre et de répandre une croyance fondée sur cette logique spécifique, dont le *nomos* est

9 Spécifique au capital culturel, cette capacité de conversion implique de distinguer deux types d'économie, 'l'économie économique' (paiement, remboursement) et 'l'économie symbolique' (échange de dons) (Bourdieu, 1994, p. 183).

10 Il s'agit de l'actuel *Cambridge Assessment International Education*, renomée en 1998 en réponse à l'expansion du BI.

11 Entretien avec un cadre dirigeant à *Nord Anglia Education*, 25 janvier 2012.

12 Voir la théorisation de Larissa Buchholz à partir du champ global de l'art (visuel) contemporain.

« apprendre pour apprendre » (Dugonjic-Rodwin, 2014b, p. 172-176). Subordonnées à ce *nomos*, les programmes d'enseignement, les critères d'évaluation ainsi que le diplôme – qui constituent autant d'institutions spécifiques au sens sociologique du terme (Mauss & Fauconnet, 1901) – , ont pour effet d'unifier les pratiques regroupés sous l'étiquette « éducation internationale ».

1 .2. L'effet unificateur du baccalauréat international

À l'exception des *Shell schools*, des *schola europaea* et des lycées français à l'étranger, toutes les écoles des réseaux listés plus haut sont membres de l'OBI. Selon Hayden & Thompson (2016), plus d'une sur cinq adhèrent à l'OBI, devançant celles qui s'associent à Cambridge. Si les premières proposent le BI 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, pour affirmer leur légitimité.

Créée en concurrence avec les réseaux les plus visibles d'écoles britanniques, françaises et états-uniennes à l'étranger, l'OBI a façonné un espace grandissant d'écoles à vocation internationale en leur ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur par la reconnaissance qu'il obtient des États et des universités les plus prestigieuses, en premier lieu les universités britanniques d'Oxford et de Cambridge ainsi que les *Ivy-League* états-uniennes (Dugonjic-Rodwin, 2014b, 153-154). Alors que les subventions ponctuelles de l'Unesco, de fondations philanthropiques et des États baissent ou s'arrêtent[13], l'OBI se lance à partir des années 1980 dans la conquête de niches au sein des systèmes d'éducation nationaux et redouble d'efforts pour promouvoir ses *curricula* aux États-Unis pour financièrement garantir sa survie (Peterson, 2003). Résultat : alors qu'un peu plus de 80 % des écoles étaient privées dans les années 1970, la part des écoles publiques augmente pendant les trois dernières décennies jusqu'à en représenter la moitié en 2008-2009 (cf. Tableau 4)[14]. Aujourd'hui, cette part dépasse

13 Seuls quatre pays anglophones (États-Unis, Royaume-Uni, Australie, Canada) et l'Équateur continuent à financer l'OBI, mais plus modestement. Sur la mise en œuvre du BI en Équateur, voir (Resnik, 2014).

14 Ce phénomène varie selon le pays d'accueil : aux États-Unis, au Canada, en Suède, en Norvège et en Finlande, les écoles sont presque toutes publiques ; en France, elles sont exclusivement privées ; la répartition est équilibrée au Royaume-Uni, en Espagne et en Pologne.

les 50 %. Quant au statut légal des écoles selon le nombre de candidats qu'elles présentent aux examens du BI, elle plus élevée encore, à savoir 65.80 % (OBI, 2018). Les coûts se déplaçant vers les usagers du BI, dès lors, la quasi-totalité des fonds de l'OBI provient des écoles membres (frais d'adhésion, inscription de candidats aux examens). Enfin, les années 2000 sont marquées par une forte adhésion de nombreuses écoles publiques états-uniennes, facilitée par les subventions de l'État fédéral (Resnik, 2013). Aussi la création de l'OBI a-t-elle un effet unificateur dans le champ global de l'éducation internationale. Non seulement l'Organisation emporte l'adhésion des écoles appartenant à des réseaux concurrents, mais encore, elle conquiert une part croissante de candidats scolarisés dans les systèmes d'enseignement nationaux. Cependant, l'unification passe notamment par les *curricula* : c'est parce que les écoles membres partagent les mêmes *curricula* que leur mise en commun produit des hiérarchies internes. Nous développons ce point de manière plus détaillé dans la partie suivante.

2. Le marché symbolique du baccalauréat international

Les écoles membres de l'OBI peuvent paraître si diverses qu'elles ne pourraient être comparées qu'au sein d'un même pays ou région (Doherty et al., 2012; Resnik, 2016; Weenink, 2008; Wagner, 1998), voire qu'elles seraient incomparables de façon systématique (Hayden & Thompson, 2008). Contrairement à leur diversité, thématique prépondérante dans la recherche sur l'éducation internationale, leur appartenance à la même organisation n'a suscité que peu d'intérêt. Pourtant, au-delà de l'investissement économique important que cela signifie pour l'école, l'adhésion à l'OBI se fonde sur des règles, des valeurs et des normes communes, imposées par les *curricula*, perçues comme particulièrement contraignantes par les nouveaux enseignants (Dugonjic-Rodwin, 2014b, p. 262-265).

2.1. L'échange entre l'OBI et les écoles membres

Si l'activité éducative 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, son profit économique vient essentiellement des examens et des nouvelles adhésions. Les écoles y contribuent différemment, payant d'abord les droits d'inscription pour

chaque candidat et ensuite les frais d'évaluation pour chaque matière que chaque candidat présente à l'examen (cf. Encadré 2 et Tableau 2).

Selon un cadre de la Nord Anglia, le *curriculum* « est une contrainte très forte » qui « impose » son organisation aux écoles et les rend « extrêmement similaires ». Comme il le rappelle : « L'OBI, quand ils font leurs accréditations, ils vérifient : vous avez sciences, donc vous avez les laboratoires ? Ils vérifient et ils imposent l'infrastructure qui va avec le *curriculum*[15]. » Cependant, l'échange entre l'OBI et les écoles membres n'appartient pas seulement à l'« économie économique » (cf. Encadré 2) et ne se limite pas au contrôle de « l'infrastructure ». Par ses *curricula* à vocation universaliste destinés aux élèves de toutes nationalités et permettant d'accéder aux universités dans une centaine de pays, l'OBI jouit de la reconnaissance de nombreuses écoles à vocation internationale, des États et des universités prestigieuses. La rencontre de la vocation du BI avec cette reconnaissance constitue son capital symbolique. De nombreuses années peuvent passer avant qu'une école secondaire ne se conforme aux conditions exigées concernant notamment la formation des enseignants et la restructuration de l'école, mais en contrepartie l'OBI lui permet d'accéder à la reconnaissance internationale. Il s'agit là d'un transfert de capital symbolique de l'OBI vers les écoles, devenues des *IB Schools*. Ce capital symbolique de l'OBI réunit, par le seul fait de leur adhésion, 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 de façon égale de cette reconnaissance et sont ainsi légitimées pour faire passer ce diplôme privé. Adhérer à l'OBI correspond donc à une réalité double, à la fois économique et symbolique, qui se traduit par un processus d'adhésion coûteux.

2.2. La concurrence entre les candidats au diplôme

Que l'école soit publique ou privée, qu'elle soit située au Japon, en Tanzanie ou en Slovénie, les *curricula* sont des pièces communes à toutes les écoles membres de l'OBI. C'est parce que les élèves passent les mêmes examens dans les matières de leur choix et sont soumis aux mêmes critères d'évaluation que l'on peut comparer les écoles en s'intéressant aux caractéristiques des candidats qu'elles présentent aux

15 Entretien avec un cadre dirigeant à Nord Anglia Education, 25 janvier 2012.

examens (cf. Encadré 2) – l'enjeu pour eux étant d'obtenir le plus grand nombre de points aux examens et d'accroître ainsi leurs chances d'entrée dans les universités les plus prestigieuses, contournant ainsi les diplômes nationaux[16]. C'est ainsi que, à l'échelle globale, l'OBI met les candidats en concurrence au moyen des titres scolaires. En effet, ni le nombre de diplômes ou de certificats, ni le nombre de points ne sont limités. Si un candidat obtient le BI cela n'empêche pas un autre de l'obtenir aussi. Cette non-exclusivité caractéristique des biens culturels (Duval & Garcia-Parpet, 2012) résiste à une analyse strictement économique de l'OBI. Les candidats ne sont pas dans une situation de concurrence directe ; il s'agit plutôt d'une lutte symbolique au sens sociologique de « conflit indirect ». Cela apparaît d'autant plus clairement lorsqu'on s'intéresse à l'origine géographique des candidats, à savoir s'ils sont locaux ou internationaux par rapport à la localisation de l'école.

2.3. La valeur des candidats internationaux

Le marché du BI paraît fortement diversifié du fait de la flexibilité effective des *curricula* (cf. Encadré 1) ou encore du profil de l'école qui l'offre, pourtant les statistiques révèlent des tendances lourdes. La hiérarchie des langues à l'OBI et les choix linguistiques des candidats à l'examen sont fortement contraints dans le contexte du « système mondial des langues » (De Swaan, 2001; Dugonjic-Rodwin & Richard de Latour, 2014). C'est la dimension culturelle et symbolique d'un processus de normalisation bien plus importante que ne le laissent croire les procédures d'adhésion à l'OBI ou les statistiques produites et affichés par l'Organisation[17], qui, dans son attachement à une vocation internationale, met en avant la diversité des pays où sont localisées ses écoles et la diversité des langues qui peuvent y être enseignées.

Si les *IB schools* sont situées en 2008-2009 dans 124 pays, 4 établissements sur 10 sont localisés en Amérique du Nord et près de trois quarts des écoles (69,73 %) se répartissent entre l'Amérique du

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

17 Notons que ces statistiques omettent, consciemment ou inconsciemment, de trier les pays pour montrer l'inégale répartition des écoles membres selon les régions géographiques, regroupant l'Europe, l'Afrique et le Moyen Orient. Elles sont systématiquement présentées de façon à invisibiliser au mieux ces inégalités. Cf. http://www.ibo.org/fr/about-the-ib/facts-and-figures/ (consulté le 3 février 2012).

Nord et l'Europe (cf. Tableau 3). Ce diplôme privé est donc subventionné par certains États, en particulier les États-Unis, pays dans lequel 90 % des établissements qui le délivrent en 2008-2009 sont publics. Paradoxalement, ces écoles – que les fondateurs de l'OBI auraient qualifiées de « nationales » dans les années 1950-60, deviennent « internationales » en y adhérant : c'est le pouvoir symbolique en matière d'éducation internationale que s'est attribué cette Organisation à la manière des États. Cependant, sur le marché du BI, toutes les écoles ne sont pas totalement à égalité : il y a lutte de légitimité. Ainsi les écoles les plus anciennes, qui n'offrent que le BI, méprisent-elles les nouvelles entrantes comme les écoles publiques états-uniennes. Selon un professeur qui a enseigné à New York aussi bien qu'à Dar es-Salaam et a longuement servi de *IB Coordinator*[18] pour l'OBI, l'entrée en nombre des écoles états-uniennes sur le marché du BI a progressivement baissé le niveau des questions d'examen parce qu'il a fallu adapter les critères d'évaluation à un public largement local, états-unien.

> « Le BI qui a été créé dans les années 1960 était destiné aux élèves étrangers dans les écoles internationales, et c'est le BI que je connais et auquel je pense. […] Le BI est aujourd'hui trop rempli d'écoles nationales, d'écoles publiques au sens américain du terme. […] Je pense que beaucoup d'entre nous qui sommes dans le système depuis longtemps ont le sentiment que le niveau s'est dilué progressivement et de manière implicite. Donc, si vous lisez les questions de l'examen de cette année et que vous les comparez au même examen d'il y a 20 ans, elles ne sont pas aussi subtiles, ni aussi nuancées, ni aussi compliquées que la demande, ou peut-être que les questions le sont, mais les notes ne le sont pas. […] Quant à certaines de ces autres écoles, elles ont un groupe d'enfants américains locaux dans une école américaine locale et tout le reste - juste l'expression « international » fait briller leurs yeux. […] Vous entrez dans un cours d'histoire à l'Unis et vous avez quinze nationalités et dix personnes aux origines diverses alors que tous leurs enfants sont en quelque sorte des Polonais américains qui sont là depuis cinq générations – ce n'est pas la même chose[19] ! »

Se référant à l'histoire du diplôme, Paul rappelle que le BI a été créé pour des candidats internationaux tout en la réinterprétant pour disqualifier les candidats locaux, qu'il qualifie de manière péjorative « Américains d'origine polonaise depuis plusieurs générations ». Si un taux élevé de candidats internationaux apparaît comme un atout dans son propos, l'analyse des correspondances multiples indique qu'il est

18 Poste occupé par un enseignant pour faciliter les échanges et la communication entre son école et l'Organisation.

19 Entretien avec Paul, professeur d'anglais à l'Unis depuis 16 ans, 14 octobre 2010.

également opérant sur le marché du BI en tant que force symbolique inscrite dans les relations objectives entre les écoles (cf. Encadré 2). Ces relations sont intelligibles selon ce que nous appelons le « capital candidats » des écoles : un capital spécifique au champ global de l'éducation internationale, qui fait l'objet de concurrence et de conflit indirect (Dugonjic-Rodwin, 2014b). Inégalement distribué, ce capital positionne les écoles les unes par rapport aux autres. Les écoles qui en sont les plus dotées sur le marché du BI sont les écoles privées qui ont cumulé des années d'ancienneté à l'OBI et qui présentent plutôt des candidats internationaux aux examens ; celles qui en sont les moins dotées sont d'adhésion récente, plutôt publiques et présentent des candidats locaux – les écoles publiques états-uniennes en sont l'exemple paradigmatique. Pour une école, avoir beaucoup de capital candidats c'est augmenter son pouvoir sur les autres et occuper une place privilégiée pour que la structure du marché agisse en sa faveur. Comme on va le voir, c'est principalement en cela que l'École internationale des Nations Unies à New York, dite « l'Unis », se distingue de toutes les autres.

3. Le cas de l'Unis : entre statut privilégié et concurrence locale

Créée en 1947 en annexe à l'Organisation des Nations unies (ONU), l'Unis a pour but premier d'accueillir les enfants de ses fonctionnaires. Bien que privée, cette école se présente comme un « service public » auprès de l'ONU, qui la subventionne indirectement par une bourse et légitime sa vocation internationale[20]. C'est ce qui lui confère une position à part dans le contexte new-yorkais.

3.1. Une école au-dessus de la concurrence locale

D'après Bill, directeur exécutif de l'Unis, il existe une grande concurrence au niveau local entre les écoles d'élite new-yorkaises pour capter les meilleurs élèves, concurrence épargnée à l'Unis du fait de sa proximité avec l'ONU.

> Nous avons une certaine emprise sur l'ONU. Les personnes qui viennent à New York […] ont droit à 75 % des frais de scolarité tout comme ils l'ont à

20 La bourse de scolarité (*education grant*) garantit depuis 1946 que toute organisation dépendant du système des Nations unies paye 75 % des droits d'inscription scolaire aux enfants de ses fonctionnaires. Cf. World Health Organization Manual, 2007.

> Genève, qui leur donnent le droit de venir à l'École. Maintenant, ils peuvent l'obtenir s'ils vont à Dalton ou à Trinity ou à Collegiate – les autres écoles indépendantes – ou à la British International School, mais la plupart d'entre eux viennent ici parce que l'Unis fait partie de l'ONU et ils font partie de l'ONU. Ainsi, nous n'avons pas à faire le même genre de recrutement que les autres – ils doivent combler les places avec des enfants ; nous en avons plus que nous ne pouvons en accepter. […] Mais si j'étais dans une autre école, je me demanderais si nous allions atteindre nos objectifs d'inscription. Je serais très inquiet parce qu'il y a une concurrence énorme et féroce entre ces écoles, *féroce*, je veux dire vraiment féroce. […] Nous ne nous considérons pas comme une école d'élite ou de luxe[21].

S'il voit l'Unis comme en dehors du marché new-yorkais, son directeur garde bien à l'esprit les prix des écoles, même s'il les sous-estime parfois, comme c'est le cas avec la Dalton School (cf. Tableau 1). Il peut ainsi les comparer pour montrer que ce sont ces écoles-là qui sont des écoles d'« élite » contrairement à celle qu'il dirige. Lors de l'entretien, il est pourtant surpris d'apprendre que la Dwight School – qui se décrit comme une « école internationale privée » – revendique le titre de première école aux États-Unis à offrir le programme complet du BI[22]. Savoir qui a offert quel programme du BI en premier est visiblement un enjeu de luttes symboliques entre les *IB Schools*.

3.2. L'international comme différence

Interrogée également sur les concurrents locaux de l'Unis, la directrice du programme francophone, quant à elle, prend le soin de distinguer l'Unis des autres écoles dans la région dispensant un enseignement en français. Si Isabelle insiste sur la dimension économique par l'usage d'un vocabulaire issu du *management*, elle rejoint Bill sur le fond, c'est-à-dire sur la valeur symbolique de ce « produit différent » qu'est selon elle l'éducation à l'Unis.

> 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 quand même. Si les parents ont le projet d'élever des enfants bilingues, les possibilités sont assez réduites, donc nous, on essaye

21 Entretien avec Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 35 ans, 30 septembre 2010.

22 « *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 genius" to build a better world* ». Voir http://www.dwight.edu/home (consulté le 30 septembre 2010). 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.

> 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'Éducation nationale *est sensible* à cet argument[23].

Dans ce contexte, l'Unis cherche essentiellement à se distinguer du lycée français de New York (cf. Tableau 1) en affirmant une identité internationale, par référence à nouveau à la spécificité de son public, valorisant la diversité des origines géographiques ainsi que ses *curricula* internationaux. La concurrence se rejoue également au niveau global : d'abord avec les établissements appartenant à d'autres réseaux à vocation internationale ; ensuite avec ceux qui sont, comme elle, membres de l'OBI et qui entrent en concurrence avec l'Unis de façon indirecte, voire tout à fait inconsciente, en termes de légitimité et de poids économique. Sans l'OBI, l'Unis est déjà internationale : elle n'a besoin que d'être ce qu'elle est déjà, « l'école des Nations unies ».

Conclusion

Situant d'abord l'action pédagogique de l'OBI dans un espace plus large à l'échelle globale, le champ global de l'éducation internationale, nous l'avons considérée ensuite dans sa spécificité comme bien symbolique – à la fois marchandise et signification – sur un marché local, celui des écoles d'élite à New York à travers le cas de l'Unis. S'y dégagent trois formes de concurrence à des niveaux distincts, du local au global : le niveau micro des candidats aux examens, le niveau méso des écoles individuelles et le niveau macro des réseaux et marchés multiples. Cette diversité appelle à élargir la définition usuelle de la notion de « marché » comme limité à la sphère de « l'économie économique » et a opter en faveur d'une approche structuraliste des marchés de biens éducatifs, conçus comme des phénomènes sociaux dépendant de structures sociales plus larges, des individus et des institutions qui les forment. Dans cette perspective, la concurrence n'est pas nécessairement consciente ou consciemment dirigée contre un

23 Entretien avec Isabelle, professeur de français à l'Unis depuis 25 ans, 20 octobre 2010.

concurrent direct comme le voudrait la formule de Harrison White, « les producteurs se regardent au sein d'un marché » (Bourdieu, 2000; Swedberg, 2005). Chaque école engagée dans une activité sociale, ici l'éducation internationale, est prise par là même dans un « conflit indirect » avec toutes celles qui jouent le même jeu, c'est-à-dire qui adhèrent à l'OBI et acceptent de transmettre sa vision de l'éducation. Appréhendée en tant que position dans le champ global d'éducation internationale, chaque école est objectivement en concurrence avec les autres sans nécessairement avoir cette intention. Analyser l'éducation internationale comme une « économie symbolique » permet de doublement renouveler le regard sociologique : d'un côté, le présent article élargit la portée empirique de la théorie des biens symboliques par rapport à son usage restreint à la sociologie de la culture ; de l'autre, inclure la dimension symbolique des biens éducatifs représente une avancée théorique pour la sociologie des marchés scolaires.

Références bibliographiques

Ball, S. J. (2012). Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. New York: Routledge.

Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). Networks, New Governance and Education. Bristol: Policy Press.

Bertron, C. (2016). Les scolarités des fortunes internationales entre refuge et placement. Socio-histoire des pensionnats privés suisses. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne/l'Université de Lausanne, Paris.

Bigo, D. (2011). Pierre Bourdieu and International Relations. Power of Practices, Practices of Power. International Political Sociology, 5(3), 225–258.

Bohem, R. (2007). 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.

Bourdieu, P. (1971). Le Marché des biens symboliques. L'Année sociologique, 22, 49–126.

Bourdieu, P. (1979). Les Trois états du capital culturel. Actes de la recherche en sciences sociales, (30), 3–6.

Bourdieu, P. (1981). Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles. Actes de la recherche en sciences sociales, (39), 3–70.

Bourdieu, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2000). Les Structures sociales de l'économie. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2002). La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Paris : Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.

Buchholz, L. (2017). What is a Global Field ? Theorizing Fields beyond the Nation-State. The Sociological Review 64(2), p. 31-60.

David-Ismayil, M., Dugonjic-Rodwin, L., & Lecler, R. (2015). Analyser les politiques de mondialisation. In J. Siméant (Ed.), Guide de l'enquête globale en sciences sociales (pp. 47–69). Paris: CNRS Éditions.

De Swaan, A. (2001). Words of the World. The Global Language System. Cambridge: Polity Press.

Doherty, C., Hincksman, C., Luke, A., Kenway, J., & Shield, P. (2012). Choosing Your Niche. The Social Ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia. International Studies in Sociology of Education, (22), 291–310.

Dugonjic-Rodwin, L. (2014a). "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, L(I–II), 138–150.

Dugonjic-Rodwin, L. (2014b). Les IB Schools, une internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au xx^{e} siècle. EHESS et Université de Genève, Paris. Publiée en-ligne : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:43349

Dugonjic-Rodwin, L., & Richard de Latour, R. (2014). Babel et le marché. Un programme de "littérature mondiale" à l'épreuve du marché. Revue suisse des sciences de l'éducation, 2(36), 195–212.

Duval, J., & Garcia-Parpet, M.-F. (2012). Les enjeux symboliques des échanges économiques. Revue française de socio-économie, (10), 13–28.

Felouzis, G., Maroy, C., & Van Zanten, A. (2013). Les Marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation. Paris: PUF.

Fligstein, N. (2001). Le Mythe du marché. Actes de la recherche en sciences sociales, 139(1), 3–12.

Hayden, M., & Thompson, J. (2008). International Schools. Growth and Influence. Paris: Éditions de l'UNESCO, IIEP.

Hayden, M., & Thompson, J. (2016). International Schools: Current Issues and Future Prospects. Oxford: Symposium.

International Schools Consultancy. (2018). Latest ISC Market Data: January 2018. Retrieved from https://www.iscresearch.com

Le Roux, B., & Rouanet, H. (2010). Multiple Correspondence Analysis. Thousand Oaks: Sage.

Lingard, B., Taylor, S., & Rawolle, S. (2005). Bourdieu and the Study of Educational Policy: Introduction. Journal of Education Policy, 20(6), 663–669.

Mills, C. W. (1957). The Power Elite, New York: Oxford University Press.

Mauss, M., & Fauconnet, P. (1901). La Sociologie, objet et méthode. Grande Enclyclopédie (30). Paris: Société anonyme de la Grande Enclyclopédie.

OBI. (1999). Diploma Programme Language A1.

OBI. (2018). The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, May 2018 Examination Session. Cardiff: IBO.

Peterson, A. D. C. (2003). Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges [1987] (2nd ed.). Chicago-La Salle: Open Court.

Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. Sociology of Education, 60(1), 2–17.

Resnik, J. (2013). L'Ère de l'évaluation aux États-Unis et l'intégration du baccalauréat international comme dispositif pour améliorer les lycées publics, Carrefours de l'éducation 36(2), 77-94.

Resnik, J. (2014). Who Gets the Best Teachers? The Incorporation of the IB Program into Public High Schools and its Impact on the Teachers' Labor Market and Careers in Ecuador. In A. Vongalis-Macrow, R. Arber, & J. Blackmore (Eds.), Mobile Teachers, Teacher Identity and International Schooling (pp. 95–119). Rotterdam: SensePublishers.

Resnik, J. (2016). The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries: a Global Comparative Approach. Globalisation, Societies and Education, 14(2), 298–325.

Steiner-Khamsi, G., & Dugonjic-Rodwin, L. (2018). Transnational Accreditation for Public Schools: IB, PISA and Other Public-Private Partnerships. Journal of Curriculum Studies, 50(5), 595–607.

Swedberg, R. (2005). Markets in Society. In N. J. Smelser & R. Swedberg (Eds.), The Handbook of Economic Sociology (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Thiesse, A.-M. (1999). La Création des identités nationales. Europe xviii^{e}-xx^{e} siècle. Paris: Seuil.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform. New York, NY: Teachers College Press.

Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. London New York: Routledge.

Wagner, A.-C. (1998). Les Nouvelles Élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France. Paris: PUF.

Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a Form of Capital. Parents Preparing their Children for a Globalizing World. Sociology, (42), 1089–1106.

Annexes

Tableau 1. Le marché des écoles d'élite dans la région new-yorkaise[24]

Nom Fondateur Date de création	Offre	Prix annuel pour 2011-2012[5], K-12[6]
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)[7]	$32 865 - $34 900 [24 900 €-25 660 €]
The Dalton School Helen Parkhurst 1919	Programme états-unien	$35 300 [25 960 €]
Collegiate School Dutch West India Company 1628	Programme états-unien	$37 500 [27 600 €]
Trinity School William Huddleston 1709	Programme états-unien	$36 870 - $38 180 [27 100 €-28 080 €]
British International School 2006	IB *PYP* Programme britannique	$ 35 650 [26 200 €]

Tableau 2. Exemple des frais d'inscription et d'évaluation des élèves, 2012-2013[25]

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

24 Source : Sites internet des écoles. NB. Ce tableau résume les écoles auxquelles les interviewés se réfèrent dans nos entretiens. Il n'est pas exhaustif et toutes les références n'ont pas pu être citées dans cet article.

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

Tableau 3. Répartition des écoles selon la région géographique, 2008-9[26]

Région	Effectifs	Pourcentage
Amérique du nord	687	43,51 %
Europe	414	26,22 %
Asie-Pacifique	208	13,17 %
Amérique du sud	186	11,78 %
États arabes	50	3,17 %
Afrique	34	2,15 %
Total	1579	100,00 %

Tableau 4. Répartition des écoles selon le statut juridique, 2008-2009[27]

Statut juridique	Effectifs	Pourcentage
« étatique »	809	51,23 %
privé	770	48,77 %
Total	1 579	100 %

26 Source : Base Dugonjic-Rodwin, IB Schools 2008-2009 (cf. Encadré 2).

27 *Ibidem*.