Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 253- 286

Le Baccalauréat international aux Etats-Unis : contribuer à la réussite des élèves ou participer au marché scolaire ?

Julia Resnik
Université hébraïque de Jérusalem
Israël

RÉSUMÉ

Afin d'accroître le niveau d'éducation de leur population, les Etats-Unis ont mis en place des politiques axées sur des standards éducatifs, l'obligation de résultats et l'*accountability*. Ces politiques ont conduit à un élargissement du choix des parents en même temps qu'à l'affirmation de marchés scolaires. Ainsi les établissements sont incités à accroître leur attractivité par le recours à des stratégies telles que l'incorporation du Baccalauréat International (BI). Sur la base d'une enquête par entretiens auprès de responsables éducatifs et de personnels des établissements, cet article analyse les stratégies des établissements publics des états de Floride, Californie et New York. Dans la majorité des cas l'incorporation du BI répond à une visée pragmatique d'attraction d'élèves performants et bien moins souvent à une visée transformationnelle d'amélioration du niveau d'élèves moins performants, objectif plus en accord avec ceux de la loi *No Child Left Behind*.

MOTS CLÉS

Baccalauréat international, Choix des parents, Concurrence, marché scolaire, *No Child Left Behind*

ABSTRACT

In order to increase the level of education of their population, the United States has put in place policies centered on educational standards, assessments based on student achievements and accountability. These policies have led to an increase in parents' choice and at the same time the reinforcement of school marketing. Thus, schools are encouraged to increase their attractiveness through new strategies such as the incorporation of the International Baccalaureate (IB). Based on interviews with educational leaders and school

staff the research present in this article analyzes the strategies of state schools in Florida, California and New York.

In most of the cases, the incorporation of the BI responds to a pragmatic aim of attracting successful students and much less often to a transformational aim of improving the level of underperforming students, an objective more in line with those of *No Child Left Behind* Act.

KEYWORDS

International Baccalaureate, Parents' Choice, Competition, School Market, No Child Left Behind

Introduction

De nombreux pays s'efforcent d'accroître le niveau d'éducation de leur population en encourageant l'enseignement supérieur de masse afin de développer l'aptitude des citoyens à participer à la compétition dans une économie globalisée. Pour répondre à cet objectif, ils ont impulsé différentes réformes de leur système éducatif destinées à améliorer les résultats des élèves. Dans cette perspective, deux des instruments les plus répandus, notamment aux Etats-Unis, sont la responsabilisation des établissements et le choix des parents (West & Peterson 2006).

Pour ceux qui croient aux vertus d'une vision marchande de l'éducation, la compétition entre les établissements est censée les inciter à améliorer les résultats de leurs élèves. Dans cette vision de l'école, la responsabilisation des établissements et le choix des parents se font écho. Fondées sur des indicateurs de mesure des résultats scolaires, les politiques d'*accountability* permettent aux parents de sélectionner pour leurs enfants les établissements les plus performants. Aux Etats-Unis, la Loi fédérale *No Child left behind* (NCLB Act, 2002), qui a instauré l'*accountability*, incite les états à introduire des standards et des évaluations de mesure de performance des établissements. La politique d'*accountability* donne aux parents la possibilité de choisir un autre établissement quand les évaluations montrent que celui de leurs enfants est défaillant (West & Peterson 2006).

C'est ce contexte qui a promu le développement du Programme du diplôme du baccalauréat international (que nous appelons simplement BI dans la suite du texte) dans les écoles publiques aux Etats-Unis. Perçu comme un programme de haut niveau avec des standards internationaux facilitant l'accès à l'enseignement supérieur et contribuant à y maintenir les étudiants, le BI a été soutenu par le gouvernement fédéral parce qu'il répondait bien à l'objectif d'amélioration des résultats des élèves et de préparation aux études supérieures (*college preparedness).* Un financement fédéral a été spécialement alloué pour encourager son adoption par différents types d'établissements dont les *magnet schools*.[1]

La politique de choix de l'école de *NCLB* a été fortement critiquée car ne correspondant pas à ses principaux objectifs. Bien que les rapports des responsables au niveau des états et des districts fassent valoir une amélioration des résultats aux tests (Jennings & Rentner 2006), de nombreuses études attribuent ces progrès à une manipulation des indicateurs. Différentes raisons sont avancées pour expliquer l'échec de *NCLB* : financement insuffisant, objectifs démesurés fixés aux élèves et aux enseignants, manque de cohérence et caractère frustre des standards et des évaluations, impossibilité effective d'affecter les élèves des milieux défavorisés dans les établissements de haut niveau (Jennings & Rentner 2006 ; Kahlenberg 2008).

Avec une autre perspective, Lubienski (2006) a montré que la compétition encouragée par *NCLB* favorise un environnement dans lequel les établissements, au lieu de viser l'amélioration du niveau des élèves défavorisés, cherchent à attirer les « bons élèves » en recourant au marketing.

Le BI, qui se caractérise par le taux élevé d'accès des élèves aux établissements d'enseignement supérieur, par une pédagogie fondée sur la recherche et la qualité de la formation des enseignants et un système d'évaluation rigoureux, répond au double objectif d'amélioration du niveau des élèves et d'attraction des meilleurs.

Cette contribution cherche à comprendre si l'adoption par les établissements publics du BI, dont le coût est élevé, s'inscrit dans une logique transformationnelle de quête d'un curriculum exigeant

1 Établissements situés dans un quartier défavorisé mais proposant une filière attractive destinée à attirer des élèves d'autres quartiers.

cherchant à améliorer le niveau scolaire des élèves ou n'est qu'un modèle pragmatique destiné à attirer les « bons élèves » vers un programme international. Autrement dit, le BI est-il un programme transformationnel qui motive et renforce les élèves peu performants, grâce à un curriculum innovant et des pratiques efficaces, répondant ainsi aux objectifs de *NCLB*, ou vise-t-il, de façon pragmatique, les élèves des classes favorisées susceptibles de contribuer aux performances et à la réputation des établissements ?

Pour examiner quelle fonction les établissements assignent au BI, nous analyserons leur rapport au marché ou *market orientation* qui comprend trois dimensions (Oplatka 2007) : le rapport aux clients (élèves et parents), le rapport à la concurrence (avec les autres établissements du territoire) et la coordination institutionnelle ou « interfonctionnelle », *i.e.* dans quelle mesure les personnels connaissent et soutiennent les initiatives de l'établissement.

Toutefois le rapport des établissements au marché dépend également de facteurs contextuels. Comme le souligne Bagley (2006), l'analyse des marchés publics doit tenir compte de modes d'engagement et de valeurs et inclure des références au « domaine micro-environnemental » (la gouvernance locale) et au « domaine macro-environnemental » (la gouvernance nationale). C'est ainsi que ce rapport au marché, qui reflète un mode transformationnel ou pragmatique du BI, renvoie lui aussi à un ensemble de lois, de régulations, de politiques et de modes d'engagement -au niveau du pays, des états et des districts- qui structurent le marché local.

Nous examinons la distinction entre visée transformationnelle et visée pragmatique non pas à partir de l'impact des stratégies déployées, comme les résultats des élèves ou l'accroissement de la diversité du public dans les établissements, etc. mais bien sur la base du rapport des établissements au marché. Pour cela, nous analysons ce rapport dans différents états des Etats-Unis, puis nous procédons à l'étude des environnements macro et micro pour repérer les facteurs qui apparenteraient le BI à un programme transformationnel. L'enquête par entretiens qui nous sert de référence a été menée dans 23 établissements secondaires de districts diversifiés de trois états, Californie, Floride et New-York.

Nos résultats montrent que la plupart des établissements proposent un BI à visée pragmatique, avec l'objectif d'attirer des élèves de bon

niveau pour accroître leurs performances. Certains établissements offrent cependant un BI transformationnel qui vise de fait à améliorer les compétences et les résultats scolaires des élèves défavorisés et à les préparer aux études supérieures. La concurrence entre établissements, au centre des politiques d'*accountability*, ne paraît pas un facteur primordial du processus, alors que des circonstances de crise de l'établissement mais aussi un fort engagement des directions et un soutien massif de la part du district semblent expliquer l'adoption du mode transformationnel.

Nous présenterons 1) le cadre théorique, une courte section méthodologique et un analyse de la manière dont le BI est promu au niveau fédéral, des états et des districts ; 2) le rapport des établissements au marché sur la base de leur rapport aux consommateurs et de leur coordination institutionnelle et du recours au BI dans une logique soit pragmatique, soit transformationnelle ; 3) une conclusion mettant en évidence les éléments de l'environnement des établissements ayant adopté le mode transformationnel, afin d'appréhender les facteurs favorables à son développement.

1. Le BI et la marchandisation de l'éducation

1.1. Cadrage théorique

Depuis le milieu des années 1980, s'est développé aux États-Unis le sentiment que le pays perdait de sa compétitivité parce que ses écoles ne parvenaient pas à fournir aux étudiants des compétences conformes aux exigences de l'économie mondiale. La perception de ce manque de compétitivité a conduit les présidents Reagan, Bush Sr, Clinton et Bush Jr à adopter une politique d'éducation pro-marché consolidée par l'administration Obama.

Le *National Council on Education Standards and Testing* (1991) et le *Goals 2000: Educate America Act* (1994) ont encouragé les États à adopter des normes éducatives, ce pour quoi un financement fédéral fut alloué (Smith & O'Day 1991). Mais c'est en vertu de la loi fédérale *No Child Left Behind* (*NCLB*- 2002) que les standards scolaires et les tests sont devenus des éléments centraux de la politique éducative tenant les districts scolaires, les écoles publiques et les *charter schools*[2] pour responsables

2 Établissements indépendants et pouvant scolariser hors secteur mais sous contrat avec l'autorité publique.

des performances de leurs élèves. Un des objectifs principaux du financement fédéral prévu par *NCLB* pour développer des initiatives pédagogiques et des dispositions en matière d'*accountability* était de réduire les disparités de performance entre élèves de différents groupes sociaux au sein des établissements, mais aussi les disparités entre établissements, entre districts et entre États (Blank 2011). L'*accountability* fondée sur des standards (*Standards-based accountability*), une approche visant à l'obligation de performance et imposant des sanctions en cas de résultats insuffisants des élèves aux tests, a été promue par *NCLB* (Hamilton et coll., 2012). À cette fin, l'*Adequate Yearly Progress* (AYP) a permis au ministère de l'Éducation des États-Unis de mesurer la performance académique de chaque école publique et de chaque district scolaire (Brown, 2009).

Ces politiques basées sur deux piliers – l'*accountability* et le choix de l'école - cherchent à améliorer les performances des élèves en créant un quasi-marché de l'éducation qui favorise la concurrence entre les écoles. C'est présupposer que ces performances seraient améliorées par le recours à des modes de financement encourageant le recrutement du plus grand nombre d'élèves, tels que les *vouchers*, et incitant l'introduction de nouveaux fournisseurs de services d'éducation, via la désectorisation ou la création de *charter schools*. Dans un environnement plus concurrentiel, les écoles doivent réagir à la menace de perte d'étudiants et de financement en accroissant leur efficacité par l'innovation ou un autre moyen. Les familles sont alors censées choisir des écoles d'une qualité académique supérieure et les écoles qui ne réussissent pas, fermer leurs portes (Lubienski et al., 2009).

La politique de choix de l'école de *NCLB* a été critiquée pour ne pas avoir atteint ses objectifs principaux. Des chercheurs suggèrent notamment que les standards accompagnés d'une réforme du curriculum peuvent modifier le contenu de l'enseignement, mais que les standards seuls n'influencent pas la pratique de façon significative (Hamilton, Stecher & Yuan 2012). Certains soulignent la difficulté à comparer les performances des états en raison de l'existence de systèmes de responsabilisation dans nombre d'entre eux avant la loi *NCLB* (Linn 2005). D'autres pointent d'autres raisons de l'échec de *NCLB* : financement inadéquat, objectifs impossibles à atteindre pour les étudiants et les enseignants, manque de cohérence et de finesse des standards et des évaluations à l'origine de l'effet indésirable du *teaching*

to the test (Jennings & Rentner 2006, Kahlenberg 2008). Kahlenberg (2008) ajoute l'absence de véritable possibilité de choix d'une école de bon niveau dans certains districts défavorisés, ce qui sape le pilier central d'une réforme prônant la concurrence entre établissements. Et cela d'autant plus que *NCLB* ne garantit pas aux élèves la possibilité de choix hors de leur district d'origine (Holme & Wells, 2008). Enfin Lubienski (2007) souligne la nécessité d'options de transport permettant effectivement de choisir son école.

Lubienski (2009) estime encore qu'au lieu d'encourager les écoles à trouver des pratiques plus efficaces, l'incitation à la compétition peut pousser les établissements à adopter des stratégies de recrutement et d'admission des élèves. La concurrence suscite alors une organisation destinée non pas à améliorer le niveau d'éducation des élèves les plus défavorisés, mais à attirer les élèves plus performants grâce à des campagnes de promotion (Lubienski 2007). C'est dire que des programmes spécifiques tels que le BI, un programme coûteux, innovant, centré sur l'élève et internationalement reconnu, peuvent servir soit à améliorer les résultats des élèves et les préparer à entrer à l'université, soit à simplement attirer les élèves les plus performants du secteur afin d'augmenter la performance de l'école. Afin de différencier ces deux modes de fonctionnement du BI, nous qualifierons de mode transformationnel l'adoption d'un curriculum exigeant destiné à améliorer le niveau scolaire des élèves, et de mode pragmatique le recours à des stratégies d'attraction des « bons élèves » via un programme international.

C'est à travers l'analyse du rapport au marché (*market orientation*) des établissements (Oplatka 2007) que cette étude veut appréhender le mode dominant d'utilisation du BI, à visée soit transformationnelle soit pragmatique. Le rapport au marché est un ensemble de convictions qui privilégient ce qui intéresse les consommateurs, tout en sensibilisant les écoles à la nécessité d'obtenir des informations sur les concurrents et de mettre en œuvre des activités transversales susceptibles de satisfaire les besoins des clients, avec l'objectif d'attirer davantage les élèves. Selon Oplatka, le rapport au marché englobe trois composantes connexes : le rapport au client, le rapport à la concurrence et la coordination inter-fonctionnelle. Notre analyse se concentre sur deux d'entre elles.

Le rapport au client suppose que le personnel de l'école appréhende parfaitement son marché cible et soit capable de produire de la valeur au fil du temps.

La coordination inter-fonctionnelle ou institutionnelle (comme nous l'appellerons de préférence) repose sur la conviction partagée par tous les membres de l'établissement que la création de valeur au bénéfice des clients cible est très importante pour le succès d'un établissement sur un marché concurrentiel. Cela ne peut cependant se faire que par l'intégration et la coordination des ressources de l'établissement. L'attraction et l'accompagnement des usagers élèves ne doivent pas relever de la seule responsabilité de la direction, mais de celle de tous les membres de la communauté scolaire. Pour cela, le personnel doit avoir un plein accès à l'information sur la concurrence et sur le contexte local. Cette stratégie suppose l'utilisation coordonnée et intégrée des ressources organisationnelles afin de mettre en place des démarches destinées à construire et entretenir de solides relations avec les « clients » (Oplatka 2007).

Selon Bagley (2006), l'analyse du rapport au client doit prendre en compte les politiques locales et nationales. Il estime que lorsqu'on produit de la valeur pour les clients cible, les établissements et les districts prennent en considération les décisions socio-politiques des niveaux local et national. Par conséquent, le modèle analytique du marché public doit prendre en compte des facteurs contextuels (éléments d'ordre social ou démographique, par exemple), des modes d'engagement (c'est-à-dire comment les établissements-producteurs, les parents-consommateurs et les gouvernements s'engagent dans le marché public) et des principes (qui imprègnent l'engagement sur le marché public). Ainsi, le modèle analytique du marché public inclut des références non seulement aux producteurs (écoles, directions et personnels) et aux consommateurs (parents et élèves), mais aussi aux domaines micro-environnemental (gouvernement local) et macro-environnemental (gouvernement national) (Bagley 2006).

A travers l'analyse de l'orientation des établissements, principalement leur rapport au client et leur coordination institutionnelle, cette contribution cherche à comprendre si le BI est utilisé par les établissements d'abord comme un programme pragmatique visant à

recruter des élèves plus performants ou s'il répond avant tout aux objectifs de *NCLB* d'un programme transformationnel d'amélioration des résultats des élèves reposant sur l'innovation pédagogique et l'efficacité de l'enseignement. A partir de là, nous analysons dans quelle mesure les environnements macro (au niveau fédéral et à celui des états) et micro (district et établissement) incitent à l'adoption du mode transformationnel.

Méthodologie

Cette contribue se réfère à un projet de recherche réalisé en 2011-2012 qui voulait comprendre l'expansion rapide du BI dans les établissements secondaires publics aux États-Unis et les raisons et modalités de son incorporation dans les différents établissements. Un échantillon de vingt-trois lycées publics de différents états, échantillon non représentatif mais reflétant la complexité de ce système éducatif et le degré d'influence sur les stratégies des établissements des politiques fédérales, étatiques et des districts. Les états de Floride, de New York et de Californie ont été sélectionnés en raison de l'accroissement important du nombre de leurs établissements BI. Dans chaque état, 3 ou 4 établissements situés pour la plupart dans des districts différents ont été choisis afin de rendre compte de la diversité des politiques de district vis-à-vis du BI.
Dans chaque lycée, nous avons mené de 3 à 5 entretiens avec les personnels des établissements : le coordonnateur du BI, le directeur ou son adjoint, un à trois enseignants impliqués depuis plusieurs années. Les entretiens abordaient les thèmes suivants : 1. le rapport au client ou les activités visant à attirer les élèves vers le BI en fonction des préférences et des besoins ; 2. la coordination institutionnelle et les activités afférentes pour mobiliser le personnel autour du BI ainsi que l'accompagnement scolaire, social et psychologique offert aux élèves du programme ; 3. les facteurs contextuels macro (par exemple, la politique fédérale ou celle de l'état) et micro (par exemple, la politique du district ou les caractéristiques de la population des établissements) et le mode d'engagement des responsables des établissements et des districts en faveur du BI.

1.2. La promotion du BI dans les établissements secondaires publics aux Etats-Unis

Le BI est un projet conçu par une fondation sans but lucratif dont le siège est à Genève et qui propose trois programmes d'enseignement labellisés mais au coût élevé : l'un pour les élèves du primaire, un autre pour les élèves du premier cycle du secondaire et un autre pour ceux du second cycle du secondaire. L'article se focalise sur ce dernier intitulé Programme du diplôme, un programme complexe qui nécessite pour fonctionner un personnel qualifié dont un coordinateur capable de gérer ses nombreuses particularités, notamment celles qui renvoient aux exigences de l'organisation du baccalauréat international (OBI) : inscription détaillée des élèves sur une plateforme, formation spécifique initiale et continue des enseignants, organisation des cours et des examens, etc.[3].

Aux Etats-Unis, le système éducatif, en raison de son caractère décentralisé, comprend trois niveaux de contrôle et de financement : le gouvernement fédéral, les états et les districts. Pour cette raison la stratégie d'intégration du BI dans les établissements doit prendre en compte des instructions ou des incitations émanant de chacun de ces trois niveaux.

La promotion du BI au niveau fédéral

Le régime d'*accountability* avec pour objectif d'élever le niveau scolaire de la population a conduit le gouvernement fédéral à soutenir et financer le programme BI dans l'enseignement public (Spahn, 2001, 2009 ; Resnik 2015). Une suite de réformes atteste de la continuité de ce soutien : le rapport *A Nation at Risk* de 1983 (Boyer, 1983), la loi *No Child Left Behind* de 2002 et les mesures qui l'ont suivie et encore les politiques de primes à l'excellence *Race to the Top* en 2009 et *Race to the Top-district* en 2012[4].

En raison de l'accroissement de la préoccupation fédérale pour l'accès à l'enseignement supérieur, l'*Academic Performance Index* (*API*) inclut

3 Pour plus de détails sur l'OBI et le Programme du BI, nous renvoyons notamment à (Resnik, 2008, 2009, 2012, 2016).

4 https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf

une référence explicite au BI qui permet d'évaluer et de comparer le niveau de préparation à l'enseignement supérieur des établissements[5].

La promotion du BI au niveau des états

Dans la mesure où l'administration fédérale alloue d'importants financements en faveur du BI, les états encouragent les districts à l'adopter dans leurs établissements, mais la manière d'intégrer le BI est différente d'un état à l'autre.

En **Californie** le Département de l'éducation a prévu un fonds destiné aux établissements secondaires publics proposant le BI : « [Ce financement] peut être utilisé pour couvrir les coûts permanents de développement professionnel requis par le programme et subventionner les frais d'examens des étudiants admissibles ». Le Département de l'éducation précise quels établissements doivent bénéficier de financements prioritaires, « les écoles secondaires qui ont le plus d'élèves issus de familles à faible revenu »[6]. L'importance des fonds publics alloués aux établissements à BI par l'état de Californie et sa reconnaissance par les universités résultent des efforts de la *California Association of IB World Schools* (CAWS) dont le but principal consiste à le valoriser activement auprès des législateurs de l'état. [7]

Le Département de l'éducation de **l'état de New York** s'occupe de deux domaines essentiels à l'expansion du BI : contribuer au financement des examens du BI[8] et à la reconnaissance du diplôme par les universités[9]. Les établissements à BI de l'état de New York sont membres de l'association *Guild of IB Schools of the Northeast* (GIBS) qui vise à promouvoir et développer le BI[10] sans toutefois aller jusqu'au lobbying.

Le cas de l'état de **Floride** est exceptionnel. Le Département de l'éducation y promeut fortement le BI et finance la plupart des dépenses afférentes, en exonérant les districts, les établissements et les parents. Bien plus, des primes sont directement offertes aux établissements et aux enseignants qui proposent des cours de haut niveau, dont ceux du BI. La mission du FLIBS (*Florida International Baccalaureate Schools*) est

5 http://www.cde.ca.gov/ta/ac/pa/documents/apr14item06ho3.pdf

6 http://www.cde.ca.gov/re/pr/ib.asp

7 http://www.cde.ca.gov/fg/fo/profile.asp?id=2054.

8 http://www.p12.nysed.gov/ciai/gt/ap/

9 http://www.p12.nysed.gov/assessment/hsgen/ia-alternatives.pdf

10 https://gibs.wildapricot.org/forum/4249809#4249809

ainsi présentée : « Promouvoir l'expansion du programme du BI, offrir une formation de qualité aux enseignants et au personnel administratif et fournir des services de soutien pour garantir que les fonctionnaires des états et des gouvernements locaux reconnaissent l'importance du BI comme moyen efficace d'améliorer les résultats des établissements et des élèves. »[11] Ainsi, grâce aux bénéfices tirés des formations organisées en Floride à destination d'enseignants du BI des autres états, la FLIBS peut engager des lobbyistes qui rappellent constamment aux législateurs l'importance du BI et la nécessité d'assurer son financement.

La promotion du BI au niveau des districts

Les responsables de districts constituent une ressource locale importante pour la réussite de la mise en œuvre de la politique fédérale et de celle des états (David 1990 ; Elmore & McLaughlin 1988), particulièrement pour l'instauration de programmes *magnets* (Blank 1994) et donc pour l'adoption du BI. Certains districts incitent à l'intégration du BI et à son financement malgré son coût. Mais la réticence d'autres districts rend plus difficile la situation des établissements qui adoptent le BI.

Des districts recourent à une stratégie du laisser-faire tandis que d'autres limitent le nombre d'établissements à BI sur leur territoire. De plus, comme les membres des conseils de district sont localement élus, leurs dispositions à l'égard du BI peuvent totalement changer en fonction des alternances politiques (Resnik 2015). Une étude fondée sur un large échantillon d'établissements défavorisés ayant adopté le BI aux Etats-Unis montre que, si 60% des coordinateurs affirment que les districts offrent des ressources suffisantes et un soutien fonctionnel au BI, un tiers seulement estiment que le district est vraiment engagé en faveur du BI (Siskin & Weinstein, 2008).

2. Le rapport des établissements au marché

Pour apprécier si les établissements accordent au BI une fonction de nature transformationnelle ou essentiellement pragmatique, nous analysons leur rapport au marché (*schools' market orientation* selon

11 https://flibs.org/

Oplatka, 2007). A cet effet nous nous centrons sur 1) leur rapport aux usagers, 2) leur coordination institutionnelle, *i.e.* l'intégration et la coordination de leurs ressources pour offrir une plus-value et construire une relation forte avec les usagers autour du BI.

2.1. Le rapport aux usagers

L'analyse du rapport aux usagers porte sur les actions mises en œuvre pour attirer les élèves vers le BI mais aussi sur les outils de communication et les arguments utilisés dans le cadre de ces actions.

Les actions de recrutement visent deux types de population : 1) les élèves des dernières années des *middle schools*,[12] 2) ceux déjà scolarisés dans les lycées à BI.

1) Diverses actions visent à attirer les élèves des *middle schools*, dont les plus répandues sont : la visite des *middle schools* du comté ou du district pour rencontrer les élèves ou les conseillers, la participation aux soirées des *magnet schools* locales et aux soirées de parents, l'organisation de journées portes ouvertes consacrées exclusivement au BI, comme l'explique le coordinateur BI de Sandyhills (NY): « Les enseignants participent à la soirée des parents ou à la soirée portes ouvertes, les élèves les rencontrent et s'informent sur les différents cours BI. »

Les visites dans les *middle schools* permettent aux coordinateurs du BI et aux conseillers des lycées d'expliquer aux élèves ce qu'est le BI et quels sont ses avantages, mais aussi de les encourager à suivre des cours d'excellence durant leur scolarité. En effet aux Etats-Unis ces cours sont presque toujours des prérequis pour accéder au diplôme du BI au lycée. Parfois d'autres réunions permettent de rencontrer les conseillers des *middle schools* et de les informer sur les cours d'excellence les plus pertinents à recommander aux élèves. Le lycée Redriver (Fl.) déploie des efforts tout particuliers pour se rapprocher des *middle schools* : « Dans cet établissement, nous avons invité tous les conseillers des collèges. Nous avons 19 collèges, nous les invitons tous à venir déjeuner ici et nous leur faisons une petite présentation de qu'est le BI et de notre formulaire de candidature. » (Coordinateur BI, lycée Redriver, Fl.)

12 équivalents des collèges en France

Le même établissement a mis au point un dispositif original pour convaincre les élèves des avantages du BI : « Les enfants qui hésitent, qui ne se voient pas dans une filière de haut niveau, nous les amenons ici, à Redriver, et ils observent nos élèves du BI. Et nous essayons de les faire accompagner par l'un d'entre eux » (Coordinateur BI, lycée Redriver, Fl.).

2) Pour inciter les lycéens des établissements proposant le BI à postuler, l'action la plus courante consiste à les rencontrer en 9ème ou 10ème année et à leur vanter les bénéfices du programme. Certains lycées multiplient les efforts et complètent la visite habituelle par des rencontres individuelles avec le coordinateur du BI : « S'il y en a 40 [en 10ème] ou quelque chose comme ça, alors je les rencontre individuellement, puis en début d'année je déjeune avec eux (Coordinateur BI, lycée Alamo, Ca.). Le coordinateur du lycée Redriver (Fl.) procède de manière encore plus sélective : « J'invite les élèves au cas par cas, les plus performants, en particulier ceux de nos classes scientifiques de haut niveau ». Et le directeur du lycée Alamo (Ca.) a imaginé de nouvelles façons d'aborder les élèves dans leur établissement pour leur parler du BI :

> Une autre chose que nous avons commencé à faire il y a quelques années et qui a été très utile pour les élèves de 10ème année, ceux qui ont informé leur conseiller de leur intérêt pour le BI. C'est un après-midi où je rassemble tous les élèves dans la salle de spectacle et l'association de parents de l'école fournit le déjeuner, donc ils auront de la pizza et de quoi boire. J'ai les seniors et les juniors qui sont déjà dans le programme du BI et ils m'aident à gérer le tout. Je présente un peu, mais ensuite ce sont les élèves qui discutent entre eux. (Chef d'établissement, lycée Alamo, Ca.)

Les établissements recourent à différents outils de communication pour renforcer leur stratégie de marketing : des supports statistiques, des récits d'anciens élèves et des traductions pour les parents immigrés. Le lycée Alamo (Ca.) utilise des données chiffrées dans sa présentation de manière à étayer son argumentation en faveur du BI :

> Lorsque nous devons convaincre les parents, nous parlons de la préparation, de la rigueur et de l'esprit international du programme et de la préparation et du maintien à l'université – ne pas décrocher à l'université, c'est en fait le grand problème aujourd'hui ... il y a des statistiques, oui, les plus récentes proviennent d'une étude qui était en fait une étude nationale, des études montrent que les diplômés du BI ont une moyenne plus élevée dans la première année, et une moyenne plus élevée quand ils obtiennent leur diplôme, et un taux d'obtention du diplôme plus rapide. (Chef d'établissement, lycée Alamo, Ca.)

Les anciens élèves sont une ressource précieuse qui conforte le dispositif de communication des établissements. Certains lycées invitent d'anciens élèves qui sont déjà à l'université, en particulier ceux qui poursuivent un cursus d'excellence dans des universités renommées, afin qu'ils expliquent aux parents et aux élèves comment le BI, les compétences et l'autonomie qu'ils y ont acquises ont facilité leur travail à l'université.

Lorsqu'un étudiant qui fréquentait encore récemment le lycée parle en direct de sa propre expérience, il a un impact fort sur les lycéens. Ce dispositif nécessite une organisation préalable car les établissements doivent retrouver leurs anciens élèves après l'obtention du diplôme, maintenir le contact avec eux et suivre leur cursus. Le lycée Alamo a conçu un outil spécifique pour faire connaître l'expérience des jeunes diplômés et l'utilité du BI dans le cadre des études supérieures, un recueil de leurs messages d'encouragement offert lors des réunions avec les postulants : « J'ai dit : je veux juste des messages, des messages… ils m'ont envoyé des courriels et je les ai rassemblés, j'en ai fait un petit paquet pour que les parents et les élèves les lisent. » (Chef d'établissement, lycée Alamo, Ca.)

Certains établissements recherchent des moyens novateurs de montrer les particularités du BI aux parents : « Nous allons essayer d'organiser la cérémonie de remise des diplômes en même temps que la journée portes ouvertes du BI, pour que les parents de la communauté puissent voir les jeunes diplômés et l'équipe. » (Coordinateur BI, lycée Greenforest, NY). Pendant la soirée des parents du lycée Longview (Ca.) qui accueille à un grand nombre d'immigrants hispaniques, l'établissement fournit des écouteurs aux parents pour que leur soient traduites les informations sur le BI.

Les établissements usent d'un ensemble d'arguments pour convaincre les élèves et leurs familles de s'inscrire au BI en vue de préparer l'accès à l'université, de valider des crédits d'enseignement et d'obtenir des bourses.

L'argument selon lequel le BI facilite l'entrée à l'université et l'accès à des cursus très demandés est un élément de marketing utilisé en particulier dans les écoles fréquentées par des enfants de *middle class* : "Nous expliquons comment le BI devient un atout pour l'élève : vous êtes plus compétitifs que les autres élèves, maintenant vous avez le BI, vous avez choisi un cursus difficile, l'université va faire attention à

ça ... " (Chef d'établissement, lycée Greenforest, NY)

En raison du coût élevé de l'enseignement supérieur aux États-Unis, les familles de la *middle class* sont très sensibles aux arguments financiers tandis que la possibilité d'obtenir des crédits et une bourse grâce au BI est essentielle pour convaincre les familles défavorisées, comme l'illustrent ces témoignages :

> Ici, en Floride, c'est une situation gagnant-gagnant. C'est ce que je dis aux enfants. S'ils passent six examens BI et qu'ils les réussissent, le système de l'Université de Californie, UCLA, Berkeley, leur accordera un crédit complet d'un an, ce qui équivaut à environ 36 crédits. Donc, vous savez pour une famille pauvre, c'est une économie de 25 000 $, juste en travaillant bien au lycée. (Chef d'établissement, lycée Alamo, Ca.)

A côté de ces arguments les plus courants, quelques établissements recourent à un autre type d'argumentation, à caractère plus émotionnel : « Avec le BI, nous enverrons vos enfants à l'université » ou : « Ici, à Longview, ils peuvent accéder à une éducation BI » (Coordinateur, Lycée Longview, Ca.). Ces arguments sont de deux ordres : tout d'abord, convaincre des parents qui ne l'imaginaient pas que leurs enfants peuvent accéder à l'université, ensuite assurer que les enseignants feront le maximum pour tenir cet engagement. Et une partie des efforts pour y parvenir consiste à offrir un soutien émotionnel aux élèves lors de leurs études en BI.

> Le contexte presque familial, c'est quelque chose que vous avez dans le programme BI que vous n'avez pas si vous allez suivre un cours AP. Si vous rejoignez le BI, c'est votre choix qui définit votre groupe de pairs, c'est une atmosphère familiale avec beaucoup de soutien et beaucoup d'aide de la part des enseignants et du personnel. Ça peut les aider à prendre la décision et renforcer l'impact du BI. (Coordinateur PD, Lycée Redriver, Fl.)

2.2. La coordination institutionnelle

La coordination institutionnelle fait référence à l'engagement du personnel et de la communauté envers le BI et aux arrangements organisationnels qui accordent des facilités et un soutien aux étudiants engagés dans le programme.

L'engagement du personnel et de la communauté

L'engagement du personnel de l'établissement envers le BI est une condition requise pour obtenir l'accréditation de l'OBI. Des experts de l'organisation se rendent dans l'établissement pour vérifier si l'école remplit bien les conditions pour devenir une « école du monde du BI ». Au cours de la visite, les experts rencontrent des parents, des étudiants

et des enseignants afin d'évaluer leur engagement envers le programme. En sus de cet engagement fondamental pour le succès du BI, certains établissements mettent en place des actions destinées à favoriser la coopération des différentes parties prenantes du BI. Une initiative pratique peut être la participation de membres de l'équipe de direction aux séances de formation au BI. Ainsi le principal du lycée Greenstone (Ca.) a assisté à la formation des responsables des établissements à BI : « Ça m'aide à comprendre le programme, c'est très complexe ... maintenant je suis pleinement impliqué avec le BI dans l'école ». A Wavies, à Alamo et à un degré moindre à Longview, trois lycées californiens, la mobilisation au bénéfice des élèves du BI et la coopération de la communauté la plus large font partie de la culture organisationnelle de l'établissement.

> La directrice, l'enseignant d'espagnol et le coordinateur du BI, tous les enseignants… tout le monde travaille ensemble, les parents, les tuteurs, tout le monde. C'est tellement plus facile, parce que les enfants ne sonts pas laissé à eux-mêmes, is ont tout le soutien. Nous rencontrons les parents du BI, nous organisons des ateliers pour les parents car ils s'intéressent beaucoup à ce que vous faites. Nos parents nous soutiennent beaucoup, ils collectent des fonds pour payer les examens des certains élèves, et beaucoup d'entre eux obtiennent une aide financière, donc ils recevront des bourses d'études de l'établissement. (Professeur d'anglais, Lycée Wavies, Ca.)

En raison des réductions budgétaires du district, le lycée Wavies n'a pas reçu de financement pour envoyer trois professeurs d'anglais en formation, ce que l'OBI exige pour chaque nouvel enseignant du BI ou lorsque le curriculum d'une discipline se renouvelle (tous les 5 ans). A la suite des démarches personnelles de la coordinatrice du BI et de sa coopération avec une *middle school* du vivier BI, l'établissement a réussi à payer la formation des enseignants : « Notre coordinatrice BI qui travaille avec Roosevelt Junior High, un collège BI qui nous envoie des élèves, ils avaient de l'argent supplémentaire et comme elle travaillait avec eux, alors ils ont payé notre formation au Texas. » (Professeur d'anglais, Lycée Wavies, Ca.)

Dans plusieurs écoles, l'engagement de la communauté envers le BI se reflète dans les facilités offertes pour l'inscription des étudiants défavorisés. Le choix d'inscrire un enfant dans une école du BI implique des dépenses supplémentaires. La famille doit couvrir une partie des frais d'examen et, si l'école est loin du domicile ou hors du bassin de recrutement, elle doit s'occuper du transport. Sur nos terrains d'enquête, un petit nombre d'écoles fournissent des bus ou offrent la

réduction ou l'exemption des frais d'examen afin d'élargir le recrutement des futurs élèves du programme. Les écoles obtiennent un financement pour ces services à la suite d'une décision du district, comme dans le cas des lycées Greenforest (NY) et Sandyhills (NY), ou en négociant avec le district, les organisations de parents ou les ONG, comme dans le cas du lycée Alamo (Ca.) :

> Nous proposons une réduction sur les frais d'examen afin que les étudiants puissent postuler et ensuite l'organisation des parents les subventionnera, ils vont prendre en charge 80% du coût. (Coordinateur BI, Lycée Alamo, Ca.)

> Donc, les candidats au diplôme complet du BI, ils passaient 6 examens cette année, c'est 600 dollars, dont nous subventionnons une partie. Comment ? Nous avons un club de golf ici qui recueille des fonds et soutient trois de nos candidats au diplôme, ils leur donnent à chacun 500 $ pour les aider à payer les examens. (Chef d'établissement, Lycée Alamo, Ca.)

Le soutien aux élèves du BI

Tout au long des deux années du processus d'accréditation, les établissements sont invités à mettre en place les conditions attendues pour soutenir les élèves du BI : une bibliothèque bien équipée, un laboratoire, une connexion satisfaisante à Internet, l'organisation d'activités ou de réunions qui témoignent de l'engagement du personnel, des parents, des élèves et de la communauté. Dans certains établissements, l'accompagnement des élèves du BI cible spécifiquement les plus défavorisés. L'objectif est de réduire les écarts scolaires et culturels de ces élèves et de leur offrir un soutien pendant qu'ils suivent les cours exigeants du BI. Le *math IB club* de Seasons (Fl.) où les élèves font du tutorat en est un exemple, de même que plusieurs activités entreprises au lycée Wavies (Ca.).

> Nous les emmenons à la bibliothèque de l'université, nous prenons le bus scolaire pour qu'ils puissent faire des recherches à l'université de Californie de San Diego ou encore à l'université d'état de San Diego, l'un ou l'autre, le samedi. J'étais là samedi pendant 4 heures avec mes élèves de 10ème année à faire le travail qu'ils avaient encore à rendre. (Coordinateur BI, Lycée Wavies, Ca.)

En outre, le lycée Wavies (Ca.) ainsi que le lycée Blueriver (Fl.) utilisent les subventions AVID[13] comme support pour les cours du BI :

---

13 Advanced Via Individual Determination (AVID) est une organisation à but non lucratif qui propose une formation professionnelle aux éducateurs afin d'améliorer la préparation à l'université de tous les étudiants, en particulier ceux qui sont traditionnellement sous-représentés dans l'enseignement supérieur

> Nous appelons cela le soutien BI. C'est comme une salle d'étude ou ils peuvent travailler sur leurs devoirs. Tous les élèves de première année passent par AVID parce que dans la première année, nous leur enseignons le pré-BI afin qu'ils aient tout ce qu'il faut pour réussir dans leurs classes du BI. Et dans les classes de 11e et 12e, quand ils sont déjà dans le BI, nous les aidons à réussir. Nous travaillons sur le mémoire, nous travaillons sur le dossier pour le cours de théorie de la connaissance, et nous les préparons pour les oraux du BI. (Professeur d'espagnol, Lycée Wavies, Ca.)

Quant au lycée Longview, il a accordé une attention particulière aux besoins émotionnels des étudiants du BI et créé des groupes spéciaux à cette fin.

> Nous leur proposons ce que nous appelons la « communauté d'apprentissage en équipe », nous avons donc demandé à 5 enseignants de prendre en charge chacun 15 élèves de 9e année et de les rencontrer une fois par semaine pendant quatre ans. C'est très chaleureux. C'est bien de recruter des élèves dans le programme, mais une fois qu'ils sont dedans vous devez leur donner du soutien parce qu'ils vont avoir des difficultés avec la langue vivante ou les mathématiques ou l'anglais ou l'histoire, ils vont avoir du mal avec ça, alors nous avons essayé de leur apporter du soutien et, donc je pense que cette idée a eu un gros impact. (Chef d'établissement, Lycée Longview, Ca.)

Le soutien émotionnel peut constituer une stratégie efficace pour recruter des étudiants immigrants et inciter les élèves dont l'anglais est la langue seconde à oser s'engager dans le BI. Comme l'explique le professeur d'espagnol du lycée Wavies (Ca.) : « Les hispaniques suivent un cours d'espagnol du BI et, quand ils voient qu'ils sont capables de faire un travail rigoureux dans leur langue maternelle, cela leur donne plus de confiance pour essayer de travailler plus rigoureusement en anglais... et ils obtiennent leur diplôme du BI. »

La charge de travail du coordinateur du BI est lourde, et plus encore dans les établissements ayant un grand nombre d'élèves inscrits au programme. L'allègement de son service d'enseignement peut lui permettre de consacrer plus de temps à soutenir, aider et conseiller les élèves. Ainsi au lycée Redriver (Fl.), le coordinateur du BI occupe sa fonction à temps plein, ce qui est plutôt inhabituel. Ce lycée dispose également, à côté de ce coordinateur à temps plein, d'un conseiller pour le BI, ce qui est encore plus rare.

2.3. Rapport au marché et mode transformationnel ou pragmatique du BI

L'analyse du rapport au marché des écoles à BI nous aide à mieux appréhender le caractère plus ou moins pragmatique ou transformationnel de leur fonctionnement.

Du point de vue du rapport aux usagers, nous avons constaté que les 23 établissements proposent des actions similaires pour recruter des élèves des *middle schools* de leur bassin et en 10ème année des élèves déjà scolarisés chez eux. Seuls quatre lycées - Longview, Alamo, Wavies (Ca.) et Redriver (Fl.) – vont plus loin pour recruter davantage d'élèves en BI et mènent des actions originales ciblant les élèves, les parents et les conseillers.

Les outils de communication les plus utilisés dans les établissements lors de la présentation du BI aux parents et aux élèves sont des données statistiques et la participation d'anciens élèves. Un lycée, Longview (Ca.), a engagé un traducteur afin de rendre accessible aux immigrants hispanophones l'information sur le BI.

Les 23 établissements utilisent des arguments concernant l'accès aux collèges, aux crédits d'enseignement et aux bourses universitaires. En sus de ces arguments communs, Longview, Wavies (Ca.) et Redriver (Fl.) insistent dans leur présentation du BI sur l'encouragement à poursuivre des études supérieures et sur l'engagement des enseignants pour faire réussir les élèves mais aussi les soutenir émotionnellement. De tels arguments font valoir que ces établissements ciblent non seulement les élèves de haut niveau mais aussi de moins performants.

La coordination institutionnelle comprend l'engagement de l'équipe et son soutien aux élèves du BI. Nous l'avons constaté dans tous les établissements dans la mesure où la participation des enseignants et de la communauté scolaire est une condition préalable à l'obtention de l'accréditation de l'OBI. Néanmoins, les lycées Longview, Wavies et Alamo (Ca.) ont développé aussi une culture organisationnelle de coopération autour du BI qui nourrit continuellement l'engagement de l'équipe et de la communauté large envers le programme. De plus, cette mobilisation est attestée dans certaines écoles par la prestation de services spécifiques tels que le transport scolaire ou l'exonération des frais d'examen du BI pour attirer des élèves dont la résidence est éloignée ou de milieu social défavorisé, y compris en cherchant des moyens auprès de sources alternatives.

Tous les établissements à BI doivent offrir les meilleures conditions matérielles et morales pour assurer la réussite de leurs élèves, mais

certains comme Longview, Wavies, Alamo (Ca.) et Redriver (Fl.) font des efforts particuliers en ce sens, qui visent tout spécialement à réduire les écarts culturels et scolaires des élèves des familles défavorisées.

En résumé, notre enquête sur 23 établissements fait ressortir un ensemble d'actions similaires mis en œuvre pour attirer les élèves vers leur programme de BI. Néanmoins, l'analyse révèle que 4 des 23 lycées sont particulièrement mobilisés et sont plus inventifs pour recruter les élèves : Wavies, Longview, Alamo Ca.) et Redriver (Fl.). Mieux, une bonne partie des actions spécifiques à destination des usagers parents et élèves et la coordination institutionnelle de ces établissements vise à convaincre et soutenir des élèves issus de milieux socialement défavorisés. On peut en déduire que ces 4 lycées privilégient une fonction transformationnelle du BI dont l'objectif est l'*empowerment* des élèves par l'amélioration de leurs performances et de leurs ambitions, tandis que les autres lycées proposent un programme du BI de nature plus pragmatique visant à attirer des élèves performants capables d'emblée de suivre un cursus exigeant.

3. La fonction du BI et les limites des politiques de marché scolaire

Le but de cette étude était de comprendre la manière dont le BI contribue à la construction des marchés scolaires dans différents états des Etats-Unis et comment cette participation répond aux attentes réformistes. Nous avons vu que dans la plupart des cas l'incorporation du BI incite à la concurrence entre établissements, mais il s'agit d'une concurrence pour attirer les « bons élèves » en recourant au marketing, au lieu d'une concurrence centrée sur l'amélioration du niveau des élèves défavorisés (Lubienski 2006). L'utilisation pragmatique du BI n'est pas ce que la reforme NCLB prévoyait, même si son développement a pu entrainer des résultats bénéfiques tels que la promotion de la mixité sociale dans la mesure où il a permis d'attirer des enfants des familles favorisées dans des établissements moins réputés. C'est toutefois sur le mode transformationnel que nous insisterons pour conclure, car transformer les établissements peu performants en améliorant les résultats des élèves défavorisés est bien l'objectif premier des politiques d'*accountability* et de choix des parents.

Afin de faire ressortir les conditions qui incitent à recourir à un mode transformationnel du BI, nous synthétisons dans un tableau (annexe 1) les facteurs contextuels (population, type d'école, proportion d'étudiants défavorisés), le mode d'engagement de l'administration scolaire et les environnements macro (niveau des états) et micro (niveau du district) de chacun des établissements étudiés.

Du point de vue macro-environnemental, parmi les 23 établissements on trouve un seul lycée à mode transformationnel en Floride, aucun dans l'état de New York et trois en Californie. On peut supposer que les politiques différenciées des états étudiés –la Californie, la Floride, et l'état de New York - ont un impact sur le mode du BI adopté par les écoles mais l'analyse montre que cette influence ne semble pas déterminante. Malgré la politique exceptionnelle de la Floride qui, grâce à l'action de la puissante association BI, exonère districts, établissements et parents de son coût élevé, un seul établissement dans notre étude – Redriver HS – propose un BI transformationnel. En revanche, nous pouvons relever que la proportion de lycées à BI de l'état de Floride est la plus grande des trois états, ce qui y témoigne d'un investissement majeur en faveur du BI : sur un total d'environ 1500 lycées publics en Floride, 74 proposent BI, sur environ 3500 lycées en Californie, 96 sont des lycées BI et sur environ 1500 lycées dans l'état de New York, 55 sont à BI. A l'autre extrême, on peut relever que la politique de l'état de New York, dont les incitations pour adopter les BI sont réduites, en raison probablement de la faiblesse de l'association BI locale mais aussi parce que le Département de l'éducation décrit le BI comme ciblant les élèves du haut niveau (http://www.p12.nysed.gov/ciai/gt/), conduit à ce qu'aucun établissement n'y adopte un mode transformationnel pour son BI. Le cas de la Californie se situe entre ces deux états : fort encouragement à incorporer le BI mais tout spécialement auprès des établissements à population défavorisée (http://www.cde.ca.gov/ci/gs/hs/). Apparemment cette politique facilite l'incorporation du BI transformationnel si nous considérons que trois des quatre établissements étudiés en Californie adoptent ce mode. Mais la prise en considération d'autres éléments micro-environnementaux rend l'analyse bien plus complexe.

De l'analyse micro-environnementale et de l'engagement des quatre lycées privilégiant un mode transformationnel du BI ressortent des similitudes révélatrices, au-delà de certaines dissemblances.

Ces quatre établissements sont de grande taille (2400 à 3000 élèves) et accueillent une population scolaire socialement défavorisée, avec des proportions variant entre 40% et 75%. Deux d'entre eux (Wavies et Longview, Ca.) sont situés dans les *barrios*, des quartiers hispanophones très pauvres. À Wavies, les étudiants du BI, qui sont inscrits dans la filière Etudes internationales, représentent 15 % de la population totale, alors que cette proportion est de 6% à Longview, 7% à Alamo (Ca.) et 8% à Redriver (Fl.).

Alamo (Ca.) est un établissement ordinaire dont la plupart des élèves relèvent du secteur y compris ceux du BI, mais pour les 3 autres, le BI est un programme *magnet* c'est-à-dire que les élèves hors secteur peuvent y accéder. Au lycée Wavies (Ca.) la moitié des élèves du BI doivent provenir du secteur et l'autre moitié peut venir d'autres secteurs du district. La plupart des lycées pratiquent un type de sélection sur la base des performances académiques et un examen ou un entretien sur place. En général, le district limite la proportion d'élèves à recruter en BI, c'est le cas de Wavies (Ca.) et de la plupart des autres, mais Redriver (Fl.) ne fixe pas pour le moment de limitation des places en BI. Il faut cependant prendre en considération que l'adoption du BI et l'inscription au programme sont des décisions qui relèvent largement du niveau du district, quasiment hors du contrôle de l'établissement.

C'est le conseil du district et son surintendant qui décident du nombre d'établissements BI qu'ils souhaitent établir dans leur juridiction et de la zone desservie par le programme du BI. Dans de nombreux cas, les districts décident de le mettre en œuvre dans les établissements « en difficulté » afin d'améliorer leurs performances, mais aussi de « renforcer les ambitions des élèves pour aller à l'université (coordinateur PD, Greenforest HS, N.Y) ou d'accroître la valeur immobilière du quartier de l'établissement où a été implanté un BI. En contrôlant le nombre de programmes BI ou d'autres programmes enrichis, les conseils de district régulent la concurrence entre les établissements. Cette régulation de la concurrence peut avoir des motifs d'ordre économique tels que le coût élevé de chaque BI pour le district ou la crainte que l'offre de programmes spéciaux ne vide les

établissements non concernés. Pour les mêmes raisons, les districts limitent généralement le nombre d'élèves du BI par établissement. De plus, puisque dans la plupart des cas le BI est assimilé à un *magnet program,* dont le conseil de district définit le secteur de recrutement, la possibilité pour les établissements d'attirer des élèves grâce à leur BI est extrêmement contrôlée. Le coordinateur BI du Lycée Springwater (Fl.) affiche clairement l'incapacité des établissements à sélectionner leurs élèves : « Il y a 5 programmes BI sur le territoire, si vous avez postulé pour le BI, que vous remplissez les exigences minimales et qu'il y a une place, vous pouvez être pris, c'est pourquoi notre taux de d'élèves obtenant le diplôme du BI, qui était élevé, de l'ordre de 80%, a plongé à 54%. Le BI est de moins en moins sélectif. »

Un autre exemple du faible contrôle des établissements sur les élèves qu'ils recrutent est celui de la ville de New-York (NYC), un grand district scolaire divisé en de nombreux sous-districts. En principe, les élèves de tout New York peuvent choisir le lycée où ils veulent aller, mais le BI est offert par des établissements spécialisés qui ont une politique d'admission stricte. Comme le dit le directeur de l'école Linguafranca : « Nous ne participons pas au processus de recrutement, la ville nous affecte nos étudiants sur la base d'un test. Pour entrer dans le lycée, les élèves de 8e année s'inscrivent à ce qu'on appelle l'examen spécialisé de niveau secondaire et c'est comme un examen SAT, c'est un test standardisé ». Et il ajoute : « Si cela dépendait de moi, l'admission serait complètement différente ». Comme les élèves du district de la ville de New York sont acceptés en BI sur la base de tests académiques sélectifs, la plupart sont censés être performants, si bien que les établissements n'ont aucune raison de s'engager dans un BI de type transformationnel.

Les caractéristiques micro-environnementales des districts et des établissements, d'ordre structurel, ne suffisent pas à expliquer l'adoption du mode transformationnel. Les quatre lycées identifiés comme tels ont en commun des caractéristiques fonctionnelles qui incitent à mettre en œuvre un BI à visée transformationnelle. Premièrement, ces quatre établissements ont traversé une crise ou encore redoutent une crise résultant d'un changement de population. Deuxièmement, le coordinateur du BI y est un leader et un entrepreneur qui s'engage fortement dans le programme. Troisièmement, le directeur

apprécie le BI et croit en son potentiel. Quatrièmement, le district soutient vigoureusement le BI.

Le lycée Wavies (Ca.) a été classé comme très sous-performant, ce qui a entraîné une restructuration qui l'a divisé en six entités dont une accueillant le BI, l'*International Studies School*. Le lycée Redriver (Fl.) été également identifié comme sous-performant. Le public des lycées Longview et Alamo a radicalement changé, passant d'une majorité d'élèves « blancs » à une majorité hispanophone, d'où la crainte d'un accroissement des difficultés scolaires et d'une baisse du niveau de l'établissement. Dans les quatre établissements, les personnels, confrontés au choc de la faiblesse des résultats de leurs élèves, se sont mobilisés et se sont engagés pleinement dans le BI dans l'espoir d'améliorer ces résultats. Mais la réaction à une situation ou à un sentiment de crise n'est pas suffisante en soi. La nomination d'un enseignant dynamique et engagé comme coordinateur du BI et le soutien affiché de l'équipe de direction et du district sont des éléments déterminants en faveur d'un BI transformationnel. Le BI étant un programme coûteux et complexe, il n'est pas surprenant que sa mise en œuvre, tout spécialement avec une visée transformationnelle, nécessite des ressources supplémentaires, des efforts de coordination et une mobilisation forte au niveau de l'établissement comme du district.

L'influence du district sur le mode de BI promu par les établissements ne se limite pas à ses choix de répartition et de sectorisation. Un soutien continu est nécessaire à la survie du BI dans le secteur public tant l'appui de l'administrateur de district, au-delà des changements de personne, est la condition nécessaire à la mise en œuvre d'une politique scolaire (Spillane, 1998). Nos interlocuteurs ont insisté sur le fait que, depuis 2008 et la crise économique, le financement de l'État a considérablement baissé, accroissant les exigences auxquelles les districts et les établissements sont confrontés. Entre autres, les districts acquittent les frais annuels du BI (environ 10 000 dollars par école) et payaient aussi auparavant le transport des élèves hors secteur. L'augmentation, en période de crise, des ressources nécessaires au BI rend encore plus déterminant le rôle des administrateurs de district et leur engagement en faveur du BI.

L'exemple du lycée Haven, classé comme sous-performant par l'état de New York, montre clairement que le choix d'un BI à visée transformationnelle n'est tenable que lorsque toutes les conditions sont

accomplies. Bien que l'ancien et l'actuel coordinateurs du BI soient fortement engagés et ont lutté pour le développer, l'insuffisance du soutien de l'équipe de direction et du district ont mis à mal le potentiel transformationnel du programme.

Les exigences propres au BI supposent des ressources importantes en termes financiers mais aussi matériels et humains, tout spécialement quand il emprunte un mode transformationnel. Tout cela renvoie à des choix politiques forts. Or la mise en concurrence, dimension centrale des politiques d'*accountability* et de choix de l'école en pointe aux Etats-Unis et très présente dans l'idéologie de *NCLB*, n'apparaissent pas comme propices à l'amélioration des performances des élèves et de l'efficacité des établissements.

En résumé, l'environnement macro, qui englobe les politiques fédérales et celles des états, et l'environnement micro, qui renvoie aux caractéristiques de la population scolaire et aux décisions des districts, ont un impact indiscutable sur la logique, pragmatique ou transformationnelle, que les établissements affectent au BI. Ces multiples facteurs à la fois structurels et fonctionnels, qui peuvent se croiser, se superposer et parfois même entrer en tension, ont un impact incontestable sur les choix des établissements. Même si ce sont les facteurs liés à l'action des individus en responsabilité qui favorisent une logique plus pragmatique ou plus transformationnelle, l'inscription du BI dans le cadre d'une politique de marché, incitant à la concurrence entre établissements, comme peut l'être NCLB, pousse en définitive les établissements à des choix et des stratégies pragmatiques, qui n'ont pas pour vocation de transformer les résultats et donc l'avenir des élèves.

Références bibliographiques

Bagley, C. (2006). School choice and competition: a public-market in education revisited. *Oxford Review of Education*, *32*(3), 347-362.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, *8*(1), 9-32.

Blank R. K. (1984). The Effects of Magnet Schools on the Quality of Education in Urban School Districts . *The Phi Delta Kappa*, vol. 66, n° 4, p. 270-272

Blank, R. K. (2011). Closing the Achievement Gap for Economically Disadvantaged Students? Analyzing Change since No Child Left Behind Using State Assessments and the National Assessment of Educational Progress. *Council of Chief State School Officers*.

Coburn, C. E., & Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, *112*(4), 469-495.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2012). Standards-based accountability in the United States: Lessons learned and future directions. *Education Inquiry*, *3*(2), 149-170.

Holme, J. J., & Wells, A. S. (2008). School choice beyond district borders: Lessons for the reauthorization of NCLB from interdistrict desegregation and open enrollment plans. *Improving on No Child Left Behind*, 139-215.

Holme, J. J., & Richards, M. P. (2009). School choice and stratification in a regional context: Examining the role of inter-district choice. *Peabody Journal of Education*, *84*(2), 150-171.

Jabbar, H. (2016). Selling schools: Marketing and recruitment strategies in New Orleans. *Peabody Journal of Education*, *91*(1), 4-23.

Jennings, J., & Rentner, D. S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan*, *88*(2), 110-113

Kahlenberg, R. D. (2008). What to do with No Child Left Behind. *Education Week*, *28*(8), 40-43.

Kesten, O. (2012). On two kinds of manipulation for school choice problems. *Economic Theory*, *51*(3), 677-693.

Linn, R. L. (2005). Conflicting demands of No Child Left Behind and state systems: Mixed messages about school performance. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *13*.

Lubienski, C. (2006). School Diversification in Second-Best Education Markets. *Educational Policy*, 20(2): 323-344.

Lubienski, C. (2007). Marketing schools consumer goods and competitive incentives for consumer information. *Education and Urban Society*, *40*(1), 118-141.

Lubienski, C. (2009). Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective. *OECD Education Working Papers*, (25), 0_1.

Lubienski, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School choice and competitive incentives: Mapping the distribution of educational opportunities across local education markets. *American Journal of Education*, *115*(4), 601-647.

Neild, R. C. (2005). Parent management of school choice in a large urban district. *Urban Education*, *40*(3), 270-297.

Oplatka 2007 The incorporation of market orientation in the school culture: An essential aspect of school marketing.

Reback, R. (2008). Demand (and supply) in an inter-district public school choice program. *Economics of Education Review*, *27*(4), 402-416.

Resnik, J. (2015) The incorporation of the International Baccalaureate in magnet schools in the United States: survival strategies of low performing schools**.** *Educational Practice and Theory,* Vol. 37, No. 2, 2015, pp. 79-106

Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 1-28.. Special Issue: The power of numbers and networks: understanding the mechanisms of diffusion of educational models. J. Resnik (editor). *Globalisation, Societies and Education*, *14*(2), 298-325

Resnik, J. (2016). Struggling for recognition: access to higher education through the International Baccalaureate. *Critical Studies in Education*, 1-18.

Rincke, J. (2006). Competition in the public school sector: Evidence on strategic interaction among US school districts. *Journal of Urban Economics*, *59*(3), 352-369

Spillane, J. P. (1996). School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, *10*(1), 63-87.

Spillane, J. P. (1998). State policy and the non-monolithic nature of the local school district: Organizational and professional considerations. *American educational research journal*, *35*(1), 33-63.

Wells, A. S. (Ed.). (2002). Where charter school policy fails: The problems of accountability and equity (Vol. 12). Teachers College Press.(book)

Wells, A. S., Holme, J. J., Revilla, A. T., & Atanda, A. K. (2004). Chapter 3: How Society Failed School Desegregation Policy: Looking Past the Schools to Understand Them. *Review of Research in Education*, *28*(1), 47-99.

West, M. R., & Peterson, P. E. (2006). The efficacy of choice threats within school accountability systems: Results from legislatively induced experiments. *The Economic Journal*, *116*(510), C46-C62.

Annexe 1
Caractéristiques des établissements enquêtés

Nom de l'établissement	Caractéristiques de l'établissement					District			Etat
	Effectif d'élèves	% d'allocation demi-pension	Particularités	Mode de coordination BI	Mode de régulation administration locale	Mode d'affectation des élèves	Mode de regulation du district	Continuité du soutien du district	
Wavies	3000/ 3500 Tous élèves BI 50 PD complet	75/	Etablissement divise en 5 établissements Sous-performant	fort	fort	Wavies district moitié d'élèves en programme Magnet et moitie du secteur	fort	moyen + Prise en charge frais BI mais pas plus	Californie 9 -12 niveau
Longview	2800 10 PD complet	60	Ecole comprehensive Autrefois 60% population blanche, actuellement 60% population hispanique.	fort	fort	Longview district Choix entre 3 écoles BI dans la region Effectifs en baisse	fort		Californie
Alamo	2400 115 élèves BI 50 PD complet	45	Ecole comprehensive Effectifs en baisse Autrefois population blanche majoritaire, aujourd'hui plus de 60% d'hispaniques	fort	Fort	Longview district Choix entre 3 écoles BI dans la region Effectifs en baisse dans le district	fort	moyen +	Californie
Indian Park	700	62	Charter school 60 % Hispaniques 30 % Blancs	faible	faible	Longview district	fort	moyen +	Californie
Greenstone	2760 60 PD complet	42	Etablissement "A"	Moyen	Moyen	High Mountain District 10 Highschools dans le district mais seul BI du district D'autres districts	low "BI tres cher"	faible	Californie

						proposent aux élèves un transfert pour le BI			
Redriver	2800 300 élèves BI	75	Mauvais niveau académique Le district a mis en place un programme BI pour stimuler le niveau scolaire	fort	Fort	Ocean county Choix pour la moitié du district, puisqu'un autre établissement BI se voit attribuer l'autre moitié. Le BI est le seul magnet program dans l'établissement	fort Transport gratuit pour les élèves BI	Moyen +	Floride
Springwater	3000 Sur 2 campus Beaucoup de	30	Magnet school Zone aisée Population croissante 60 % Blancs, moins de 15% Afro-américains	moyen	moyen	Edding County 5 programmes BI dans tous les magnet schools, mais attribues geographiquement	fort Coordinateur BI à temps plein	moyen	Floride
United	2800 350 élèves BI La plupart PD complet	57	Magnet school Blancs 26% Hispaniques 52% Population d'eleves non-stable	moyen	moyen	Edding county Les élèves sont géographiquement affectés Magnet program BI	fort	moyen	Floride
Adams	2200 90 élèves BI mais seulement qqs PD complet	80	98% Afro-américains Ecole a risque F, D dans le passé, C actuellement	moyen	New principal coming from a school that has improved	Edding county Magnet program BI	fort	moyen	Floride
Seasons	3300	55	Magnet school BI 10% Asiatiques, 28% Noirs, 38% Blancs, 18% Hispaniques. Bas niveau socio-enomique Zone périphérique	moyen	Fort	Les gens ont déménagé du comté de Seminole vers celui de Seasons pour inscrire leurs enfants dans notre programme BI	moyen	faible	Floride

						les élèves de l'ensemble du comté peuvent venir à notre école			
Blueriver	3300	52	Magnet school 82% Hispaniques, 6% noirs, 10% Blancs and 2% Asiatiques et autres	moyen	faible	Blue-Miami county Possibilités de transport limitées 6 lycees BI sur un total de 62 dans le district	moyen frais du BI payés par le comte	moyen	Floride
Sandy	2700 50 élèves BI, 100 prévus l'an prochain BI nouveau dans l'établissement La plupart PD complet	64	Magnet school 63.8% Hispaniques 23.6% Caucasiens 10.5% Afro-américains, 2.1% autres mélange d'élèves à statut socio-économique élevé (BI) et bas Etablissement autrefois D, actuellement A Autrefois Title 1 Soutien financier supplémentaire de la ville	fort	fort	Blue-Miami county Magnet program BI Possibilités de transport limitées	fort frais du BI payés par le comte Attire élèves d'écoles privées	moyen	Floride
Northwind	2470 120élèves BI	85	Elèves peu performants 80% Hispaniques 15 % Noirs	moyen	faible	Blue-Miami county Seul établissement BI de Miami Possibilités de transport limitées Transports pour les target schools	fort frais du BI payés par le comte	moyen	Floride
Yellowsand	2200	50	Magnet school 1400 élèves du quartier mais 800 d'ailleurs	fort	fort work hard at funding it	Choix des parents 5 programmes BI dans le comte	fort Surintendant et son adjoint ont	faible	Floride

			55 Caucasiens 35-40 Afro-américains		through donations and just managing the money because the district was not able to give us any financial support at that time	Le district fait un tirage au sort car la demande est supérieure a la disponibilité	suivi formation BI		
Garden	2300	70	Magnet school 60% Afro-américains, 20 % Caucasiens and le reste d'Hispaniques Etablissement classé "à améliorer", avec replacement du staff et substitution de filières technologiques aux filières professionnelles	fort	moyen	Magnet program BI (uniquement pour les élèves du secteur) Le district limite le nombre d'élèves BI à 100 L'ecole attire des élèves d'autres magnet programs, d'écoles privées ou De charter schools	moyen	moyen	Floride
Mickey Preparatory	100 30 élèves BI 21 PD complet	none	Etablissement privé Spécialisé en sport Elèves d'Europe Chine Russie, Japon, Qatar, Pakistan, Koweit, et beaucoup d'Afrique du Sud			Beaucoup de competition avec d'autres schools			Floride
Greenforest	380 40 élèves BI 2 PD complet	32	Etablissement rural Le BI doit accroître les projets d'accès au collège	fort	fort	Seul high school du district, choix possible pour d'autres districts	Beaucoup de bussing d'autres districts	moyen	New-York 9'-12' niveau
Haven	2700 250 élèves BI 60 PD complet	76	Ecole comprehensive divisée en quatre communautés d'apprentissage plus petites Sous-performant	fort	low	Seul high school du district	faible	fort autrefois faible actuellement	New-York

Sandyhills	1800	45	Le BI a été imposé par le district pour élever le SAT (test normalisé largement utilisé pour les admissions à l'université aux Etats-Unis) et augmenter ainsi la valeur de la propriété	moyen	moyen	Sandyhills district Seul highschool du district	fort	Nouveau BI	New-York
International Public	420	50	Etablissement public international, entièrement BI A ouvert en 2002, dans le Queens Importante population d'origine immigrée	fort	fort	District 30 de NYC 2lèves de toutes les écoles publiques du Queens L'établissement doit payer les frais annuels de l'IB	faible Pas de soutien spécifique pour les élèves du BI	faible	New-York
Linguafranca	470 Tous élèves BI Les 3/4 PD complet	65	Ecole spécialisée Tous les élèves sont BI Petit établissement ouvert en 2007 Sous-performant autrefois	fort	fort	Choix possible de tous les districts New York mais affectation par le district sur la base d'un examen spécial	moyen + associations	faible les élèves ne paient pas les frais	New-York
Bannies	2400 80 élèves BI	65	Etablissement sous-performant, en restructuration 70% Afro-americains. Elèves du Moyen-Orient 60% de faible niveau socio-économique 20% de classe moyenne (fonctionnaires ou industries de haute technologie)	moyen	moyen	Bannies City School District	Fort au début du BI Directeur adjoint du programme d'études a suivi formations IB	faible	New-York