

Preprint.

Rey, J., Bolay, M., & Schubiger, E. (2019). G n ealogie de l'élève cosmopolite' et marchandisation de l' international' dans des établissements scolaires privés en Suisse. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Eds.), *Zwischen institutioneller Regulierung und Selbstbestimmung: Ethnographische Beiträge zu Kindheit(en) in der Schweiz* (pp. 259-278). Wiesbaden: Springer.

G n ealogie de l'élève cosmopolite' et marchandisation de l' international' dans des établissements scolaires privés en Suisse

Jeanne Rey, Matthieu Bolay und Elisabeth Schubiger

1 Introduction

La vue panoramique depuis la vaste terrasse ensoleillée porte sur une chaîne de montagnes encore partiellement enneigée. Les amples parasols de couleur claire offrent un peu de protection aux élèves et enseignants attablés et les odeurs du barbecue, installé près des baies vitrées en amont de la piscine, parachèvent la sensation hôtelier qui se dégage de l'agencement de la terrasse. Les chambres occupent une grande proportion de la partie historique du bâtiment de l' cole Alpe Fleurie 1, surplombant la vallée à la manière imposante d'un Grand Hôtel de style Belle époque ou d'un sanatorium alpin. Le fond de l'air est frais, ce qui est caractéristique du climat d'altitude' en cette fin de printemps. Les épreuves du baccalauréat international étant déjà passées, certains étudiants sont partis en 'expédition' dans une proche vallée sauvage dont Mary, responsables des études, montre quelques photos : feu de camp et marshmallows grillés. Sous la terrasse se situe une partie des salles de classe, construites dans une extension moderne de l' cole, laissant passer le regard depuis le couloir jusque dans la classe et au-delà, sur le paysage environnant. Les classes sont composées de groupes de taille variable, entre cinq et un peu plus d'une quinzaine d'élèves, selon les filières et les sections. Parfois assis à leurs pupitres alignés en rangées, dans une discussion animée avec leur enseignant ; parfois disposés en groupe de deux ou de trois, travaillant à la résolution de problèmes ; d'autres fois encore dans un travail individuel, de rédaction ou de lecture. Dans les classes, l'anglais est la langue de communication la plus fréquente, mais d'autres langues sont parlées pour l'enseignement ou la communication. Parmi les langues proposées dans le programme d'enseignement : le français, l'espagnol, le portugais, le chinois, le japonais, le russe, l'italien. Ces langues reflètent une diversité de nationalités présentes et passées des élèves qui ont fréquenté l' cole.

Les internats et collèges alpins 2 comme l'Alpe fleurie ont de longue date suscité l'intérêt des historiens et connaissent un regain d'intérêt de la part des sciences sociales (Bertron 2016; Metz   paraître) lie notamment aux transformations économiques, politiques et sociales que leurs trajectoires illustrent. Dans un contexte ou les questions d'inégalité sont à nouveau sur le devant de la scène, l'étude de ces écoles offre un intéressant renversement de perspective sur la question de la diversité en contexte scolaire. En Suisse, les discours publics associant ' cole' et 'migration' ou diversité des origines s'articulent largement en termes de 'problèmes à résoudre lies à l'hétérogénité des classes, envisageant la catégorie d'élève migrant' à partir d'un postulat de déficit (scolaire, linguistique, voire socio-culturel). Par contraste, la composante internationale du corps étudiantin de l' cole Alpe Fleurie, loin d'être présentée comme un problème à résoudre, contribue pleinement à son prestige, comme l'argumente ce texte. Les quelques centaines d'élèves de l' cole se répartissent en une quarantaine de nationalités : les Russes sont les plus nombreux, et l' cole compte également un nombre important de Français, Espagnols, Mexicains, Japonais, Américains (USA), Chinois et Suisses. Si l'Alpe Fleurie s'est largement ouverte au marché asiatique au cours des dernières années, les élèves issus de l'Europe occidentale, jadis majoritaires, composent encore environ le tiers des effectifs de l' cole.

Ce texte se propose d'interroger la présence de ces 'enclaves scolaires cosmopolites' dans les Alpes suisses, ainsi que leur corollaire sous la forme d' cole internationale' en milieu urbain. Par 'enclave scolaire cosmopolite' nous entendons un espace scolaire cosmopolite partiellement d enchain  des conditions et contraintes sociales et éducatives au niveau local. Le concept d'enclave a notamment été utilisé pour designer des économies d'enclaves, en particulier dans le secteur extractif (Ferguson 2005) ou commercial (Brautigam et Xiaoyang 2011), dont la mise en réseau permet la circulation des personnes et du capital tout en bénéficiant d'une certaine immunité vis-à-vis des contraintes légales et administratives locales. Si la notion d'enclave dénote une certaine forme d'autonomie vis-à-vis du contexte environnant, la construction des frontières de l'enclave requiert toutefois des interactions au niveau local et national (Donner 2011). La dimension cosmopolite se réfère ici à une propension des acteurs à se situer en relation avec plusieurs cultures, comprises par les acteurs comme des entités distinctes (Hannerz 1990) 3. Le cosmopolitisme permet ainsi de représenter des usages de la diversité des répertoires identitaires, d'allégeance, et d'intérêt, avec une posture souvent non essentialiste et transcendant le cadre de l'Etat nation (Vertovec et Cohen 2002). En parallèle aux travaux mentionnés précédemment,

la notion d'enclave a aussi été mobilisée dans le champ de l'étude des migrations (Portes et Manning 1986). Toutefois, contrairement à l'enclave nationale ou ethnique, l'enclave cosmopolite que nous proposons ici ne dispose pas d'un centre (ethnique ou national) fort à partir duquel se développent de multiples ramifications, mais fonctionne essentiellement en réseau. Si l'association entre le 'cosmopolitisme', aux accents universels, et l' 'enclave', qui renvoie à une forme de repli communicationnel, économique ou identitaire, peut *a priori* représenter une forme de contradiction, ce rapprochement permet de rendre compte des paradoxes des écoles internationales cultivant un 'esprit d'ouverture' tout en mettant à distance l'environnement local (Wagner 1998; Weenink 2008). Dans ce chapitre, nous nous attacherons en particulier à cette dimension cosmopolite et à ses modalités de construction historiques. A partir de la littérature historique disponible, d'observations dans les écoles et d'entretiens conduits avec des administrateurs, enseignants, parents ou anciens élèves issus d'une enquête ethnographique en cours 4, nous proposons une analyse préliminaire des usages de l' 'international' et du 'cosmopolite' par des établissements scolaires privés en Suisse.

Nous dégageons l'hypothèse de trois modalités d'agencements institutionnels de l' 'international' dans ces établissements, renvoyant à des modes de production historiquement différenciés de l' 'élève cosmopolite' par l'établissement scolaire, qui se perpétuent à différents degrés et sous différentes formes jusqu'à aujourd'hui 5. La première, dont nous soulignerons les modalités disciplinaires, en cela qu'elle ordonne, distingue, sépare et impose une discipline spécifique sur les corps, renvoie au développement de l' 'industrie des étrangers' au 19^e siècle qui a donné naissance à des dispositifs tels que l'hôtellerie, le sanatorium ou le pensionnat. La seconde, ravivée par les Guerres mondiales, repose sur les nouveaux courants de pensée, organisations et agencements politiques autour de l' 'international' qui, dès les années 1920, conduisirent à la fondation de la première école dite 'internationale'. La troisième, marquée par la mondialisation économique et l'expansion des politiques néolibérales, procède à une marchandisation plus prononcée du label 'international' en insistant sur le capital social transnational et l'aisance cosmopolite des élèves dans un horizon épistémologique marqué par l'incertitude. Ces trois modalités d'agencement institutionnel de l'international procèdent à une mise à distance de l'environnement social et scolaire local, bien que sous des formes différentes. Afin de souligner la manière dont ces héritages s'actualisent dans les écoles, nous parsèmeront notre exposé d'observations ou synthèses issues de l'étude ethnographique en cours.

2 Les disciplines des Alpes : santé, air pur et alpinisme dans les internats alpins

Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons? (Foucault 2015, p. 515).

L'analogie entre différentes institutions «disciplinaires» soulignées par Michel Foucault pourrait être reprise à notre compte pour décrire le développement des internats alpins, à condition toutefois d'y substituer l'usine par l'hôtel et l'hôpital par le sanatorium. Les statuts d'élève et de touriste ou de patient ont pu se superposer au fil des décennies dans ces écoles. Les changements d'affectation des bâtiments abritant aujourd'hui des pensionnats d'altitude semblent d'ailleurs confirmer les passerelles entre les différentes disciplines. Transformation d'un sanatorium en hôtel de luxe, d'un sanatorium en pensionnat, d'un hôtel de luxe en sanatorium : l'interchangeabilité de ces fonctions constitue un caractère récurrent des bâtiments des internats alpins qui ont presque tous, au cours de leur histoire, déployé de multiples affectations, entre tourisme, cure et éducation (Metz, à paraître). L'architecture préservée des bâtiments, qu'il arbore le style chalet, grand hôtel ou sanatorium, constitue aujourd'hui un argument de vente des écoles qui y soulignent leur ancienneté, la solidité de leur ancrage dans le paysage éducatif suisse et l'environnement alpin 6. Cette section permettra de souligner comment les différentes disciplines constitutives des institutions scolaire, militaire ou hospitalière sont convoquées et réagencées dans les Alpes par l'industrie touristique vers la fin du 19^e siècle. Nous relevons ainsi le fait que le caractère international des écoles alpines est largement redevable à leur inscription dans le développement de l'industrie touristique, organisant la venue de visiteurs de l'Europe et au-delà dans les montagnes suisses.

L'analogie entre l'internat alpin, le sanatorium et l'hôtel relève de l'histoire de l'industrie touristique suisse, qui s'est développée en parallèle à une industrie médicale s'inspirant des théories scientifiques sur les vertus du climat d'altitude. Au 19^e siècle se développe ainsi en Suisse romande une «industrie des étrangers» qui inclut à la fois l'hôtellerie, les cliniques et les pensionnats 7 (Tissot 1999). Les développements industriels et ferroviaires favorisèrent ce phénomène, ainsi que la diffusion des guides touristiques ciblés sur l'éducation (Swann 2007), révélant les usages et représentations de l'environnement alpin. Ainsi, le château de Lancy fonde en 1953 près de Genève et accueillant des jeunes gens de toute l'Europe 8 souligne-t-il dans une brochure promotionnelle son emplacement sur une colline avec une vue dégagée, sa proximité des Alpes et du Jura, ainsi que «son air pur et fortifiant, dû à sa position élevée et au voisinage des montagnes» (1887, p. 3). Cette insistance sur la qualité de l'environnement de l'école et son caractère «proche des Alpes» s'inscrit dans l'intérêt médical pour l'air d'altitude qui s'est développé au 19^e siècle. Des recherches sur les propriétés de l'air associées à la propagation des maladies pulmonaires comme la phtisie voient alors le jour. La «médicalisation de l'air d'altitude» (Reichler 2005) va marquer le début de l'essor de la cure d'altitude des 1880, avec la multiplication des sanatoria et stations d'altitude, des pratiques en plein air et des sports alpins. L'ouverture de l'industrie des étrangers à la montagne s'accompagnera de la création d'établissements hôteliers, médicaux et scolaires, avec un enchevêtrement possible de ces fonctions. A titre d'exemple, l'*Alpe Fleurie* fera office de pensionnat pour des garçons «faibles de santé» dans ses débuts, ou l'environnement alpin (vertus de l'air et des activités au grand air) devait faciliter la convalescence des jeunes gens. Si l'aspect à proprement parler médical n'est plus au cœur de l'activité des

internats de montagne aujourd'hui, la pureté de l'air reste un argument de vente important auprès de certaines catégories de populations urbaines, notamment les résidents de grandes villes d'Asie ou d'Amérique du Sud auprès desquels l'association entre montagne et santé reste d'actualité.

Aux vertus de l'air alpin s'ajoute un autre rapport à la montagne qui fut initié par les touristes anglais des 1830 à travers la pratique de l'alpinisme, ou s'incarnent les valeurs victorienne de travail, persévérance, abnégation et précision largement véhiculées par la révolution industrielle (Tissot 2000). Selon cette pratique, l'ascension et la conquête de la montagne s'obtient par l'effort et l'entraînement, engendrant un rapport spécifique à soi qui est encore véhiculé dans de nombreux internats de montagne. A l'*Alpe Fleurie*, la pratique régulière du sport fait partie du quotidien des élèves. L'hiver, c'est le ski qui est pratiqué plusieurs demi-journées par semaine, alors que des courses sportives et des «expéditions», dans les Alpes suisses ou aux quatre coins du monde, sont censées permettre aux élèves d'éprouver leurs limites. On retrouve dans ces pratiques une association courante au 19^e siècle entre hygiénisme, distinction sociale et activité physique dans laquelle la discipline du corps marque un caractère méritoire qui légitime une domination sociale. Le modèle militaire y était considéré comme la source d'inspiration de la discipline et de l'organisation scolaire, et constitua la référence pour l'introduction des exercices de gymnastique à l'école (Hofstetter 1994) 9. D'ailleurs, un directeur de longue date de l'*Alpe Fleurie* était officier à l'armée, ce dont il aimait s'inspirer pour organiser des sorties en montagne conjuguant discipline, recherche d'aventure et dépassement de soi.

Le caractère disciplinaire de l'institution scolaire se révèle également dans la dimension ordonnante des individus sur la base de la distinction entre le statut d'élève et celui d'enseignant, qui, dans le cadre d'un pensionnat alpin, tend à se superposer à d'autres types de distinctions sociales (âge, genre, capital économique ou socioculturel). Cette distinction entre statut de l'enseignant et de l'élève paraît si évidente à tout contexte scolaire qu'il peut sembler futile de la rappeler. Pourtant, dans un établissement comme l'*Alpe Fleurie* où la majorité des élèves sont issus de familles très fortunées, le rapport fonde sur la relation pédagogique entre élève et enseignant à cela de particulier qu'il permet de mettre entre parenthèse les rapports sociaux usuels (et potentiellement les rapports de domination qui en découlent) à travers leur inscription dans l'institution scolaire, orchestrée par des pratiques spécifiques, dont sont garants certains agents de l'école. Parmi ces pratiques, la discrétion au sujet de la famille des élèves, allant parfois jusqu'à une forme d'anonymat, constitue la norme et permet une suspension provisoire (mais partielle) de la position sociale et des privilèges associés à l'origine sociale des internes. Un jeune s'adressant à des étudiantes de l'école exprimait ainsi ce sentiment de suspension des privilèges de classe : «*Here, I'm a peasant. In Russia, I'm a heir.* » En dramatisant sa perte de statut à l'aide du contraste 'paysan' versus 'héritier', l'étudiant souligne sa position sociale privilégiée, alimentée du récit de ses sorties nocturnes en Russie avec chauffeur personnel à son service, mettant ainsi en scène une certaine forme de masculinité basée sur le privilège. Si la référence à leur vie hors de l'école est parfois nécessaire aux étudiants pour se situer dans l'espace social, c'est que l'institution scolaire tend à masquer partiellement les différences sociales entre les élèves de l'école. Dans la majorité des cas, et à moins qu'un événement majeur ne l'y contraignent, les enseignants de l'*Alpe Fleurie* ignorent l'origine familiale des élèves, ainsi que le secteur d'activité de leur famille. Seul le service d'admission dispose de l'ensemble des données relatives aux étudiants. Cette situation d'anonymat renforce l'efficacité des dispositifs scolaires et le positionnement de l'enfant comme «élève» au sein d'un système régi par ses propres codes et critères de classification, à commencer par l'importance de la réussite académique. Cette mise sous le boisseau des origines sociales de l'élève ne serait probablement pas possible sans l'extraction physique de l'élève de son milieu d'origine 10. La position de double mise à l'écart de l'école, à la fois politique (localisation dans un pays refuge et politiquement neutre) et géographique (situation alpine) renforce la puissance du dispositif scolaire et permet d'en déployer plus largement les effets sur l'élève.

L'héritage disciplinaire à l'école *Alpe Fleurie* se manifeste dans de nombreux autres aspects du quotidien, et notamment dans les usages de l'uniforme scolaire, que les élèves portent lorsqu'ils déambulent dans les couloirs de l'école. En plus de l'uniforme des jours ordinaires, les élèves disposent d'un autre uniforme pour les occasions formelles, et d'un troisième pour le ski. Les enseignants, eux, ne portent pas d'uniforme, et beaucoup de règles auxquelles sont soumis les élèves ne s'appliquent pas aux enseignants. Ces règles sont l'objet de contrôle par le personnel de l'établissement portant plus largement sur les apparences formelles, tenues et soin du corps des élèves. Par exemple, une responsable de l'école interpelle à l'occasion une étudiante qui a subversivement lacéré le pantalon de son uniforme, ou reprend un jeune homme qui présente quelques poils mal ordonnés au visage, lui touchant le menton comme pour évaluer l'importance du problème, puis l'enjoignant de se raser.

Si des écoles alpines et d'autres pensionnats des villes suisses accueillent depuis longtemps des élèves issus de nombreux pays différents, cet arrangement institutionnel pluraliste ne semblait initialement pas constituer un élément central de leur discours. Bien que l'internationalité était en phase avec les ambitions industrielles et commerciales de la haute bourgeoisie (Metz, à paraître), les documents promotionnels des internats y soulignaient davantage la qualité et la variété de l'enseignement, de l'encadrement ou de la salubrité, voire de la noblesse de l'environnement, favorables au développement de l'enfant. L'«internationalité» y apparaît encore rarement explicitement comme un argument promotionnel. Les pensionnats arborent avant tout une dimension de «refuge» qui se prolonge jusqu'à aujourd'hui (Bertron 2016), permettant aux enfants de familles privilégiées de grandir à l'abri de périls sanitaires, éducatifs, sécuritaires ou politiques, tout en prolongeant la pratique éducative des élites consistant à scolariser ou former ses enfants

à l'étranger. Il faudra attendre les années 1920 et l'apparition de l'École internationale de Genève, en marge de la Société des Nations, pour voir émerger un discours très explicite sur les vertus de l'«international» en éducation (Dugonjic-Rodwin 2014), comportant une «valeur» et des «attributs» éducatifs spécifiques, que l'on retrouvera alors en partie dans les internats alpins ¹¹, parfois en tensions avec la montée des nationalismes ¹².

3 L'école de ville : internationalisme et cosmopolitisme

Fondée en 1924 avec l'appui de donateurs américains, l'objectif de départ de l'École Internationale de Genève n'était pas de fonder une nouvelle pédagogie autour de la dimension internationale de l'école, mais plutôt de répondre à un besoin pragmatique : celui des expatriés employés à la Société des Nations qui ne trouvaient pas de modèle de scolarité satisfaisant dans l'offre éducative locale. L'école inclut dès le début une dimension pédagogique, portée notamment par Adolphe Ferrière dont les ambitions expérimentales suscitèrent parfois les réticences des parents d'élèves, peu enclins à voir leurs enfants considérés comme cobayes de la pédagogie nouvelle (de Wilde et Hamayed 2014). La spécificité de l'École Internationale de Genève réside néanmoins dans sa forte articulation idéologique avec les organisations internationales, découlant des activités professionnelles des parents d'élèves. Ainsi, sur les premiers diplômes d'études secondaires délivrés par l'école en 1933, l'on pouvait lire : «Pour apprendre à connaître la solidarité qui unit les Nations, l'amour de la Paix et de la Vérité, et pour y pratiquer la bonne volonté à l'égard des camarades de toutes nationalités» (ibid, p. 39). L'internationalisme des fondateurs de l'École Internationale de Genève relevait de deux courants distincts, pacifiste et impérialiste ¹³, qu'elle invoque dès son ouverture en se positionnant d'emblée dans le marché des écoles privées d'élite genevoises en mobilisant le label «international» (Dugonjic-Rodwin 2014): alors que dans une école d'élite genevoise, les élèves étaient classés par famille, s'asseyant au même banc que leur père (Hofstetter 1994), à l'École Internationale de Genève, les élèves étaient classés par la nationalité, la nation supplantant la famille.

L'héritage d'un agencement centré sur l'«international» se retrouve aujourd'hui dans beaucoup d'écoles privées dans les villes suisses, bien que la dimension politique y soit désormais atténuée au profit d'une conception plus individualisée d'un internationalisme cosmopolite. A travers une mise en scène répétée, le découpage des individualités des élèves révèle à chaque occasion la pluralité des langues, des nationalités et des trajectoires de mobilité et forme ainsi l'un des principaux matériaux de construction de la dimension subjective de 'l'enclave scolaire cosmopolite'. Par exemple, dans une classe de primaire à l'*Institut International Romand*, située dans une ville de la région lémanique, les élèves ont réalisé, sous l'impulsion de la professeure de français, un «tableau» en forme de réseau dont ils forment chacun le nœud central à partir duquel partent des liens vers d'autres dessins représentant leurs proches, amis et parents, leurs maisons, et les langues qu'ils parlent représentées par de petits drapeaux. Au centre figure généralement la maison à Genève avec les parents et les frères et sœurs, puis dans une autre bulle se trouve la précédente maison dans un autre pays avec les copains d'école d'alors, puis dans une autre bulle la maison de famille où ils ont l'habitude de passer de courtes périodes de vacances annuellement et où se trouvent généralement les oncles, tantes, grands-parents et autres amis, puis parfois encore une autre maison, résidence de vacances ou autre maison familiale dans un autre pays assortie encore d'autres relations familiales et amis. En faisant un pas en arrière pour regarder la fresque que composent les tableaux mis côte à côte, les particularités de chaque dessin s'effacent et laissent place à la frappante ressemblance de ces réseaux : plus que la particularité de chaque enfant, la multilocalité des ancrages, l'expérience de la mobilité internationale et le plurilinguisme apparaissent comme le point commun entre les élèves de la classe, dont l'école – elle aussi au centre du réseau – est un support central à la mobilité transnationale des familles.

La mobilité représente ainsi le socle de la construction d'un soi collectif transcendant la multiplicité des origines et des trajectoires des élèves. Cette identification se construit également au quotidien dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, à travers les notions et concepts qui sont abordés. Nous l'illustrons ici à travers une séquence d'enseignement dans une troisième école, l'*International School of Linzikon*, située dans une grande ville de Suisse alémanique.

Les élèves de deuxième année lisent une histoire illustrée dans laquelle le personnage principal perd son emploi. Après quelques pages, l'enseignante encourage les élèves à discuter de l'impact de cet événement sur le fils du personnage principal. Le concept d'«interdépendance» est actuellement abordé de différentes manières dans la classe des deuxièmes, et l'enseignante décide de vérifier si les élèves ont compris cette notion en leur demandant qui est dépendant de qui dans cette histoire. Certains répondent : «le fils», d'autres ajoutent : «le personnage principal, dépendant de son travail». L'enseignante demande alors aux élèves pourquoi eux-mêmes sont dans cette école, en Suisse. Les élèves se mettent à raconter : «En Grèce, il y a une crise économique, c'est pour ça que mes parents travaillent en Suisse.», «Mes parents étaient dans un temple, et la déesse a conseillé que je reçoive une bonne éducation, alors mes parents ont cherché un emploi en Suisse.», «Ma mère n'était pas heureuse à New York, alors elle a voulu partir et j'ai dû la suivre.» L'enseignante remercie les enfants et demande : «Qu'avons-nous tous ici en commun?». Quelqu'un répond : «Nous allons tous ici à l'école.» «Merci Jakob. Quoi d'autre ? Allez, il n'y a pas de mauvaise réponse ! Activons nos neurones!» Une fille se lance : «Nous sommes ici à cause du travail de nos parents.»

Comme le souligne cette séquence d'enseignement, mettre en scène les différences de tous mais les thématiser individuellement seulement sous l'angle de leurs points communs contribue à produire une certaine normalité, celle de

l'aptitude à la mobilité internationale et de l'engagement vers les «cultures» (généralement assimilées aux nations) qui composent le monde. Cependant, plus que de se représenter comme un simple lieu-support à la mobilité des travailleurs «expats», l'école se présente avant tout comme un site cosmopolite ou l'engagement vers «l'autre», au sens de porteur d'une ou d'autres «cultures» et nationalités, est acte quotidiennement dans divers petits rituels, tels que l'apprentissage des termes de salutations dans diverses langues du globe à l'*Institut International Romand* (par ex. *Dumela* en langue Tswana). Le rapport intéresse, engage à l'autre et l'expression d'une certaine ouverture et curiosité sert de support à la définition d'un soi collectif dans l'établissement. C'est aussi par ces micro-performances produites au sein de l'école que se dessinent les contours d'une certaine appartenance de groupe. Ainsi, comme le faisait remarquer Friedman (1995), les auto-définitions cosmopolites, incluant la production d'un discours sur les cultures autres et l'affirmation d'une capacité à participer à plusieurs mondes sans pour autant en faire partie, sont paradoxalement aussi les marqueurs d'une distanciation des réalités locales et fondent une certaine identité de classe.

Au niveau du plan d'étude, une émanation directe de l'internationalisme en éducation constitue le développement du programme du baccalauréat international, qui a connu une popularité croissante depuis sa fondation en 1968¹⁴. Le baccalauréat international (BI) a été conçu afin de faciliter la mobilité transnationale, ainsi que l'acquisition de perspectives internationales, encourageant le développement de citoyens au-delà de la nation (Doherty 2009). Les acteurs qui travaillèrent au développement du BI étaient en effet inspirés par les objectifs des Nations Unies et des idéaux pacifistes (Fabian 2016). Ceux-ci devraient idéalement se manifester dans les qualités du «profil de l'apprenant» du BI qui doit notamment faire preuve d'ouverture d'esprit (*open mindedness*, mais aussi *international mindedness*) que l'on peut partiellement traduire en termes de posture cosmopolite. Mais davantage que l'internationalisme pacifiste, c'est bien la globalisation économique qui va propulser le BI au-devant de la scène de l'éducation auprès des populations mobiles et cosmopolites.

4 Nouvelle marchandisation de l'international : globalisation et standardisation

Dès la fin de la Guerre Froide, les processus de globalisation économique offrent un nouvel essor aux écoles internationales en Suisse, mais cette impulsion relève de phénomènes différents pour les écoles de villes et les pensionnats : alors que les internats investissent les marches de l'éducation des pays émergents, de nombreuses écoles privées, en particulier sur l'arc lémanique, opèrent une réorientation en arborant une identité «internationale» afin de capter une nouvelle clientèle anglophone associée aux firmes multinationales établies dans la région. L'ouverture de nouvelles marches économiques engendre donc une double transformation de la clientèle et de l'orientation de l'éducation : d'une clientèle à dominante occidentale à une clientèle plus diverse, et notamment plus asiatique, pour les écoles de montagne ; d'une orientation vers les attentes des organisations internationales et de la diplomatie à celles des entreprises multinationales, majoritairement représentées dans la clientèle des écoles de ville aujourd'hui. Ainsi vont se développer de nouveaux usages commerciaux du label «international», qui pourraient symboliser les transformations plus récentes qu'a connu le secteur en termes de standardisation et de certification.

En ce qui concerne les internats alpins, la fin de la bipolarité Est-Ouest et l'apparition de nouvelles élites économiques issues des pays dits «émergents» marque un nouvel essor pour les pensionnats de montagnes, dont la plupart se trouvaient à bout de souffle dans les années 1980¹⁵. D'ailleurs, un grand nombre de structures d'accueil, parfois à mi-chemin entre l'école et le foyer, vont fermer boutique dans les années 1980 et 1990¹⁶. Les années 1990 marquent également une nouvelle ère pour le qualificatif «international» qui devient désormais un label que l'on appose (parfois nouvellement) à une institution scolaire. La valeur de l'éducation internationale est aussi manifeste dans l'agencement institutionnel des écoles à travers leur politique de 'quotas' fixant un ratio maximal par nationalité, qui est partagée par plusieurs pensionnats haut de gamme en Suisse. Cette marchandisation explicite de la dimension internationale arbore une forme quantitative alimentée à des fins de promotion de l'école, avec quelques critères objectifs tels que le nombre de nationalités au sein du corps étudiantin (et parfois du corps enseignant) dans une école. Le degré d'internationalisation d'une école se retrouve ainsi chiffré, objective, à travers un indicateur de la diversité du corps étudiantin¹⁷.

Cette marchandisation renouvelée de la dimension 'internationale' des écoles se retrouve également dans l'adoption croissante de curriculums non nationaux tels que le Baccalauréat International, qui se caractérise notamment par une standardisation des plans d'étude – puisque beaucoup d'écoles offraient jusqu'alors leur propre plan d'étude et délivraient leurs propres diplômes. Alors que pendant plusieurs décennies, le BI jouissait d'une popularité limitée, la mondialisation économique semble avoir propulsé ce plan d'étude vers le devant de la scène d'un marché global de l'éducation (cf. Dugonjic-Rodwin 2014). Si le BI vise à favoriser une éducation «pour un monde meilleur», ses usages dépendent largement des acteurs et des enjeux propres aux différents contextes institutionnels, politiques et économiques, au niveau local, national ou translocal/-national. Ainsi, dans notre enquête exploratoire, l'internationalisme n'apparaît pas comme la dimension la plus importante mise en lumière par les écoles alpines pour justifier l'adoption du BI – adoption relativement tardive puisqu'elle n'a démarré que dans les années 1990, pour les premiers internats suisses. Le discours de l'école *Alpe Fleurie* sur le BI reprend en premier lieu l'argument d'un bon accès aux Universités comme motif principal pour soutenir le choix de ce curriculum. Comme nous le confiait une responsable de l'école : «Le BI c'est actuellement le meilleur programme préparatoire pour les Universités. (...) Ça

ouvre beaucoup de portes. » Le rôle du BI dans le développement d'une citoyenneté dépassant les frontières n'est donc pas au cœur de l'argumentation de l'école *Alpe Fleurie*. Auparavant, l'école délivrait ses propres diplômes et les familles, dont les enfants étaient destinés à reprendre l'entreprise familiale, s'accommodaient bien d'un curriculum personnalisé offert par l'école. Mais les demandes des familles ont changé : si l'*Alpe Fleurie* propose aujourd'hui le *Diploma Programme* du BI, c'est parce que ce choix positionne les élèves dans les meilleures dispositions pour accéder aux Universités (anglo-saxonnes), qui constitue un critère de choix important pour les parents des internes.

Une autre forme, plus ancienne, de marchandisation de l'«international» dans les internats passe par la mise en évidence du capital social transnational qui se construit au sein des écoles. La diffusion de listes d'*alumnis*, dont les écoles dévoilent généralement quelques célébrités, s'inscrit dans des stratégies discursives embrassant à la fois objectifs de promotion et de «présentation de soi» des écoles. Parmi ces *alumnis* figurent notamment des étudiants (et parfois des étudiantes) issus de la noblesse qui tirent leur prestige de leur naissance et de leur rang (princes, ducs et comtes), des héritiers de grands industriels dont le statut est lié à la fortune familiale (automobile, hôtellerie), des enfants d'artistes et d'acteurs du monde culturel (éditeurs, acteurs de cinéma, chanteurs) ou des diplomates. Dans une majorité de cas, les *alumnis* célèbres cités pour leur caractère exemplaire prolongeront ou étendront la sphère d'activité de leur famille dans leur carrière future, se posant ainsi en dignes «héritiers» d'une dynastie familiale. D'autres *alumnis* cités, issus de familles au pouvoir économique moins étendu, mais de professions libérales prestigieuses, prolongent un itinéraire d'ascension sociale (qui reproduit également un idéal méritocratique aujourd'hui très présent dans les internats) sans toutefois rester dans le même secteur d'activité, tel un fils de médecin devenu cadre supérieur dans la finance. Ainsi, le cosmopolitisme de certains internats ne se définit pas seulement en termes de pluralité d'origines et de nationalités, mais également en termes de diversité des secteurs d'activité, de domaines industriels et de savoir-faire familial, au fondement d'un capital social transnational basé sur des «amitiés pour la vie» nouées à l'internat.

Dans les régions urbaines qui accueillent un grand nombre d'entreprises multinationales et leur personnel «expatrié», le développement des filières internationales fut important dans les écoles privées au cours des deux dernières décennies. En 2017, dans le canton de Genève, on compte ainsi près de 10'000 élèves scolarisés dans des écoles privées anglophones ou bilingues¹⁸ – dont beaucoup revendiquent un caractère international – contre 71'000 dans l'enseignement public¹⁹. Même si toutes les écoles revendiquant le label «international» ne proposent pas le cursus du BI, l'évolution spectaculaire du nombre d'écoles accréditées par l'Organisation du Baccalauréat International (OBI) révèle la tendance à l'internationalisation au sein des écoles privées suisses. Depuis sa création en 1968, hormis l'école internationale de Genève, seulement trois écoles sont accréditées au cursus BI jusqu'à 1990. Entre 1990 et 2000, 7 écoles qui se revendiquaient déjà internationales adoptent alors aussi ce cursus. Puis dès le début des années 2000, les accréditations au BI se multiplient pour atteindre 54 écoles (dont 47 privées et 7 publiques) actuellement. Le BI est adopté aussi bien par des écoles qui se considéraient déjà «internationales», que par des écoles privées aux trajectoires et traditions variées qui «s'internationalisent» pour capter la population expatriée croissante. A cela s'ajoute aussi la création de nouvelles écoles s'affichant comme «internationales». Aussi bien indépendantes qu'émanation d'écoles déjà établies ou encore succursales de grands groupes mondiaux de l'éducation, elles se calquent sur des standards similaires en termes de langue d'enseignement, de cursus scolaire ou de prise en charge des élèves. Dans le bassin lémanique, alors que de nombreuses écoles privées étaient sur le déclin et voyaient leur nombre d'élèves diminuer d'année en année, les conversions à «l'international» ont ainsi relancé certaines écoles historiques dont les effectifs sont repartis à la hausse durant les années 2000 jusqu'à atteindre une certaine saturation après 2010. Pour les écoles privées, les effets de la crise financière de 2008 se sont principalement fait ressentir à travers la baisse des prestations offertes par les multinationales à leurs employés «expatriés», en particulier celles concernant la prise en charge (totale ou partielle) des frais de scolarisation des enfants durant la période de travail en Suisse.

Dans les écoles urbaines fréquentées essentiellement par des expatriés, le BI semble s'être rapidement imposé comme un standard au sein de l'offre éducative et répond à une forte demande des parents. Contrairement aux cursus nationaux anglais ou américains sur lesquels se basaient généralement la plupart des écoles internationales et dont elles pouvaient se revendiquer relativement librement, l'organisation du BI fonctionne simultanément comme fournisseur de curriculum et comme entité d'accréditation des écoles. L'usage du label «international» étant de plus en plus associé à l'adoption du BI, certaines écoles cherchent justement à se démarquer selon une logique inverse, en axant leur discours d'abord sur l'ancrage local «suisse», puis sur l'ouverture vers «l'international». Elles construisent ainsi un diptyque «école suisse ouverte sur l'international» versus «école internationale en Suisse» pour désigner des écoles dont l'offre est pourtant relativement similaire en ce qu'elle permet essentiellement la circulation transnationale des travailleurs expatriés en garantissant une certaine continuité scolaire à leurs enfants; les premières mettent l'accent sur l'apport d'un certain degré d'intégration dans la société suisse, et les secondes valorisent au contraire la dimension d'enclave scolaire de façon plus explicite.

Malgré la relative hétérogénéité du champ de l'éducation privée internationale, ce que toutes ces écoles ont en commun est une certaine vision de l'élève, «futur citoyen du monde» comme le dit un directeur d'établissement. Cette image est en partie explicitée dans le profil de l'apprenant du BI dont la plupart des écoles, accréditées ou non par l'OBI, s'inspirent, à savoir par exemple la capacité à «aborder les situations inhabituelles et incertitudes avec courage et discernement» ce que leur propre expérience de relocation d'école en école dans différents pays suggère déjà. L'élève

cosmopolite, dont la présence au sein de l'école, de la ville ou du pays est incertaine et tributaire des déplacements professionnels de la famille, bénéficie ainsi de l'expérience commune d'épisodes successifs d'engagement avec diverses cultures qu'il traverse pour s'insérer surtout dans un espace social transnational ou se partagent un ensemble de codes et de valeurs souvent calqués sur le modèle de l'entreprise multinationale (Schubiger, Rey et Bolay 2019) que les écoles internationales, en Suisse ou ailleurs, véhiculent, et qui, paradoxalement, contribuent aussi à le tenir à distance des territoires traversés.

Alors qu'elle est formalisée dans les programmes du BI à travers une approche réflexive et constructiviste de la connaissance (*theory of knowledge*), cette attitude face à l'incertitude s'illustre aussi en dehors des cours. Par exemple lors d'une assemblée hebdomadaire des classes du primaire à l'*Institut International Romand*, la «head of primary» ouvre la session en projetant l'image d'une ville de nuit – gratte-ciel longeant une côte maritime ou fluviale et au centre desquels figure un bâtiment visiblement plus ancien affublé de plusieurs tourelles – et demande à l'assemblée âgée de 3 à 12 ans de quoi il s'agit ? Après que plusieurs mains se sont levées et que successivement ont été proposées «New Zealand», «Pakistan», «Taj Mahal», «A temple», l'enseignante propose un vote pour savoir qui pense que c'est un temple, qui pense que ça ne l'est pas, et qui ne sait pas ? La question restera sans réponse de la part de la responsable pédagogique et les résultats du vote en trois tiers plus ou moins équivalents demeureront en suspens, comme pour montrer que plusieurs interprétations sont possibles et qu'en l'état, l'image ne donne pas d'indication suffisante pour poser une qualification. L'exercice relativise ainsi les filtres interprétatifs des uns et des autres, et invite, à nouveau, à aborder les situations incertaines auxquels les «élèves cosmopolites» se verront continuellement confrontés à l'avenir «avec discernement» (Bolay et Rey 2019), ceci à l'image des cadres circulant dans les réseaux connus des succursales des multinationales et traversant les territoires inconnus ou celles-ci sont implantées.

5 Conclusion : des enclaves scolaires cosmopolites

En Suisse, les écoles proposant des arrangements institutionnels ayant pour but la formation de l'élève 'cosmopolite' ont pris des formes différentes, permettant aujourd'hui de différencier le modèle de l'internat, situé en milieu alpin ou à proximité des Alpes, de l'externat ou école de ville, s'adressant prioritairement à des expatriés. Dans l'internat, la mise à l'écart prolongée de l'élève dans un milieu physiquement retiré et régi par ses propres règles organisationnelles opère un effet de desenchâssement provisoire de son milieu d'origine pour mieux le soumettre à la logique scolaire de l'apprentissage, avec ses codes et son échelle de valeur propre. La séparation physique de la famille renforce l'effet d'enclave par l'utilisation du territoire suisse qui sert de support et de terrain à des identifications collectives parmi les élèves – appartenance commune qui se traduit plus tard en capital social et capital mondain, comme le montre Bertron (2016). L'ancrage local est comparativement moins central au dispositif des écoles de ville, dont les arrangements institutionnels privilégient la préparation et l'accompagnement des élèves cosmopolites et leur inscription dans un univers social et scolaire de l'expatrié. L'élève cosmopolite s'extrait partiellement des contraintes et exigences locales en matière d'éducation à l'instar des régimes de mobilité (Glick-Schiller et Salazar 2013) spécifiques dont jouit le personnel des multinationales.

Héritière des pratiques de mobilité éducatives des élites sociales, des dispositifs disciplinaires (scolaires, sportifs, sanitaires ou militaires) ainsi que de configurations politiques allant de l'impérialisme au pacifisme, l'éducation «internationale» offerte en Suisse s'est désormais largement enracinée dans des logiques de marche ou le produit consiste notamment à positionner l'élève en termes de mobilité future, géographique, académique et sociale. La référence à un lieu, à un positionnement dans l'espace est une caractéristique récurrente des pratiques des écoles arborant le label 'international', qui tend à souligner la dimension relative et provisoire des ancrages qui ne constituent pas des 'allant-de-soi', mais des étapes possibles au sein d'un réseau d'enclaves interconnectées. On rappelle ainsi à l'élève son positionnement dans l'espace géographique, mais aussi dans l'espace social, et notamment sur l'échelle de la mobilité (Kaufman et al. 2004). Au cours des dernières décennies, les modèles de l'internat et celui de l'externat se sont rejoints à un égard au moins : celui de l'importance croissante du diplôme et du niveau de performance académique aux yeux des familles clientes, condition d'accès aux Universités anglo-saxonnes. Au sein de ces enclaves scolaires, la formation de l'élève cosmopolite est un produit que les écoles se proposent de parachever en lui ouvrant les voies de sa mobilité future.

Références

- Bertron, Caroline. 2016. *Les scolarités des fortunes internationales entre refuge et placement. Socio-histoire des pensionnats privés suisses*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris 1 et à l'Université de Lausanne.
- Bolay, Matthieu, et Jeanne Rey. 2019. «Les temporalités de l'éducation internationale : pratiques et technologies de l'accélération sociale». *Anthropologica* 61 (1).
- Brautigam, Deborah, et Tang Xiaoyang. 2011. African Shenzhen: China's special economic zones in Africa. *The Journal of Modern African Studies* 49 (1): 27–54.

- Doherty, Catherine. 2009. The appeal of the international baccalaureate in Australia's educational market: A curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30 (1): 73–89.
- De Wilde, Conan, et Othman Hamayed. 2014. *De l'Ecolint : histoire de l'École internationale de Genève*. Genève : École internationale de Genève.
- Donner, Nicolas. 2011. Notes sur la dimension immunitaire des enclaves pétrolières. *ÉchoGéo* [En ligne], 17.
- Dugonjic-Rodwin, Eleonora. 2014. *Les IB Schools, une internationale élitiste : émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*. Thèse de doctorat soutenue à l'EHESS et à l'Université de Genève.
- Fabian, Judith. 2016. A Pedagogy for International Education. In *International Schools. Current Issues and Future Prospects*, ed. M. Hayden et J. Thompson, 85–104. Didcot: Symposium Books.
- Friedman, Jonathan. 1995. Global system, globalisation and the parameters of modernity, In *Global modernities*, ed. M. Featherstone, S. Lash et R. Robertson, 69–90. London: Sage.
- Ferguson, James. 2005. Seeing like an oil company: Space, security, and global capital in neoliberal Africa. *American Anthropologist* 107: 377–382.
- Foucault, Michel. 2015. Surveiller et punir. Naissances de la prison. In *Œuvres II*, Hrsg. M. Foucault, 261–613. Paris: Gallimard [1975].
- Glick Schiller, Nina, et Noel B. Salazar. 2013. Regimes of Mobility across the globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 39 (2): 183–200.
- Haccius, C. 1887. *Château de Lancy près de Genève. Pensionnat de jeunes gens dirigé par M. Ch. Haccius Docteur en philosophie*, Genève : Imprimerie Charles Schuchardt.
- Hannerz, Ulf. 1990. Cosmopolitans and locals in world culture. *Theory, Culture and Society* 7 (2/3): 237–252.
- Hofstetter, Rita. 1994. *Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées à Genève au 19e siècle*. Carouge-Genève : Editions Zoe.
- Kaufmann, Vincent, Manfred Max Bergman, und Dominique Joye. 2004. Motility: Mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research* 28: 745–756.
- Mach, Andre, Thomas David, Stephanie Ginalski, und Felix Buhlmann. 2016. *Les élites économiques suisses au XXe siècle*. Neuchâtel: Editions Alphil.
- Metz, Peter. (in Vorbereitung) „Schulen auf besonnter Höhe“. *Gründung und Entwicklung von alpinen Mittelschulen in der Schweiz*. Chur: Tardis.
- Nickerson, Denise, et Lisa Ciriaco-Ohlman. 2014. *Education Guide Switzerland*. Geneva: Know-it-all Passport's. 2nd edition.
- Portes, Alejandro, et Robert D. Manning. 1986. The immigrant enclave: Theory and empirical examples. In *Competitive Ethnic Relations*, ed. S. Olzak et J. Nagel, 47-64. New York : Academic Press.
- Reichler, Claude. 2005. Le bon air des Alpes. Entre histoire culturelle et géographie des représentations. *Présentation. La revue de géographie alpine* 1: 9–14.
- Tissot, Laurent. 1999. Hôtels, pensions, pensionnats et cliniques : Fondements pour une histoire de “l'industrie des étrangers” à Lausanne, 1850–1920. *Le passé du présent. Mélanges offerts à André Lasserre*, éd. B. Studer et L. Tissot, 69–88. Lausanne : Editions Payot.
- Tissot, Laurent. 2000. *Naissance d'une industrie touristique. Les Anglais et la Suisse au XIXe siècle*. Lausanne : Editions Payot.
- Schubiger, Elisabeth, Jeanne Rey, und Matthieu Bolay. 2019. Fostering the Next Generation of “Responsible World Leaders”. The Learning of Corporate Social Responsibility in Swiss International Schools. *Tsantsa. Journal of the Swiss Anthropological Association* 24: 99–104.
- Swann, Michelle. 2007. *Promoting the 'Classroom and Playground of Europe': Swiss private school prospectuses and education focused tourism guides, 1890–1945*. Thèse de Doctorat soutenue à la University of British Columbia, Vancouver.
- Vertovec, Steven, und Robin Cohen, Hrsg. 2002. *Conceiving cosmopolitanism: Theory, context and practice*. Oxford: University Press.
- Wagner, Anne-Catherine. 1998. *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Weenink, Don. 2008. Cosmopolitanism as a form of capital. Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*. 42 (6): 1089–1106.

Notes

¹Pour des raisons de confidentialité, le nom des écoles, ainsi que le nom des personnes mentionnées dans ce texte sont fictifs.

²Ce texte est issu du projet de recherche «Transnationalisation of Swiss private education» qui bénéficie du soutien du Fonds National Suisse pour la recherche scientifique (PZ00P1_161231).

³Les différentes mises en scène de la diversité culturelle dans les écoles – généralement articulées à l'échelle de la nation – soulignent la pertinence du choix de cette définition «culturaliste» fondée sur les cultures comprises par les acteurs comme des entités distinctes. Toutefois, ces pratiques culturalistes ne suscitent pas nécessairement une adhésion de tous, ni de tous les instants : elle est parfois relativisée ou peu pertinente dans certains contextes, laissant place à une posture non essentialiste (Vertovec et Cohen 2002) qui est aussi véhiculée dans les écoles internationales.

⁴Au moment de finaliser ce texte, un vingtaine d'écoles internationales ont été incluses dans l'enquête, dont cinq de manière plus approfondie.

⁵Par «agencement institutionnel de l'«international»», nous entendons la manière dont les institutions disposent de la catégorie «international» dans leur organisation, leurs pratiques scolaires et communicationnelles, notamment la manière dont cette catégorie s'inscrit ou non dans les discours promotionnels des écoles, mais aussi la manière dont les écoles sont organisées ou non selon des principes d'internationalité.

⁶Un pole «moderne» est souvent accolé aux bâtiments sous forme d'extension ou d'annexe, permettant de situer les écoles dans la contemporanéité.

⁷A Lausanne par exemple, contrairement aux écoles privées en externat destinées aux familles locales, les pensionnats destinés aux étrangers étaient conduits et appréhendés par l'appareil statistique de l'Etat en tant qu'«entreprise» dans le secteur d'activité touristique.

⁸L'école accueillera dès le départ l'aristocratie et la bourgeoisie internationale (Allemands, Anglais, Américains, Grecs, Russes) qu'elle initie au français, sans négliger la langue maternelle (Hofstetter 1994).

⁹Notons également que pendant la majeure partie du 20^e siècle, le statut d'officier de l'armée était largement corrélé à l'appartenance aux élites économiques suisses (Mach et al. 2016).

¹⁰Cette mise sous le boisseau est certes soutenue par ces arrangements institutionnels, ce qui n'exclut pas les contestations de la part des élèves souhaitant, dans certaines situations, reprendre à leur compte les bénéfices engendrés par une référence à la position sociale de leur famille.

¹¹L'Institut Montana dans le canton de Zoug, fondé en 1926, offre un exemple d'agencement institutionnel de l'école alliant les principes de nationalisme et de cosmopolitisme : les groupes d'élèves se formaient en fonction de l'âge et du niveau de formation, indépendamment de leur nationalité, alors que les groupes de l'internat étaient organisés en sections nationales sous la conduite d'un enseignant (*housemaster*) de leur pays d'origine (Metz, à paraître).

¹²A partir des années 1920, la montée du nationalisme a mis à mal une partie des internats de montagne suisses, tant d'un point de vue économique qu'idéologique (ibid.).

¹³Le courant 'impérialiste' relève de l'héritage des «écoles à l'étranger» fondées par les Français, Allemands ou Britanniques dans leurs colonies et répondant aux attentes de leur administration respective tout en ayant une vocation «universaliste».

¹⁴En novembre 2004, 1228 écoles dans le monde étaient certifiées et offraient une préparation au Diploma Programme et 357 écoles étaient candidates pour la certification. En 2015, elles étaient 2310 écoles à proposer ce cursus. Le nombre d'élèves à passer les examens du BI est passé de 710 en 1990 à 11882 en 2015.

¹⁵Jusqu'à dans les années 1950–1960, la majorité des pensionnats en Suisse romande étaient des *finishing schools* pour jeunes filles, selon l'idée prédominante alors de l'école-loisir pour les filles et de l'école-formation pour les garçons (Bertron 2016). La plupart de ces pensionnats ont disparu entre 1960 et 1970. A ceci s'ajoutent des transformations économiques similaires à d'autres secteurs, notamment des stratégies de monopoles et de concentration et l'agrandissement de certains établissements au détriment d'autres qui finissent par disparaître.

¹⁶Certaines stations de montagne accueillait plusieurs dizaines de «homes pour enfants», avec ou sans offre scolaire, après la deuxième Guerre mondiale.

¹⁷A titre d'exemple, l'*Education Guide Switzerland* (Nickerson et Ciriaco-Ojman 2014) mentionne cette statistique dans sa brève présentation des plus de 300 écoles (presque toutes privées) en langue anglaise en Suisse (tous degrés confondus : *pre-school* à *University-level*). Une de ces écoles souligne ainsi: «Our school has one of the most international student bodies in the world with over 120 nationalities represented.».

¹⁸Estimation sur la base de l'agrégation des données d'établissements enregistrés à l'Association Genevoise des Écoles Privées (AGEP) pour les écoles du primaire et du secondaire proposant un cursus anglophone.

¹⁹Annuaire statistique du Service de la Recherche en Education (SRED) du canton de Genève.

²⁰Quelques nuances s'imposent toutefois : certains groupes actifs dans l'éducation procèdent ainsi à des implantations ou rachats stratégiques d'écoles (externat) en Suisse afin d'augmenter leur prestige en bénéficiant de la réputation de la Suisse en matière d'éducation.