
Les temporalités de l'éducation internationale : Pratiques et technologies de l'accélération sociale

Matthieu Bolay *Haute École Pédagogique de Fribourg (HEP PH FR)*

Jeanne Rey *Haute École Pédagogique de Fribourg (HEP PH FR)*

Résumé : L'école est un lieu où sont mis en acte quotidiennement des temporalités spécifiques dans les pratiques éducatives des enseignantes et enseignants, tant au sein des classes que dans les autres espaces des établissements. Cet article, basé sur une recherche ethnographique dans plus de 15 écoles en Suisse, s'intéresse à la temporalité accélérée qui prédomine dans les écoles dites « internationales », dont l'expansion est massive depuis les années 2000. Nous suggérons que les écoles internationales, qui posent explicitement le lien entre condition cosmopolite et incertitude comme contexte de formation, visent à former des élèves autonomes et capables de répondre aux exigences de flexibilité et de mobilité qui caractérisent le modèle de l'entreprise multinationale. Dans ce contexte, l'article argumente que c'est notamment par la dimension temporelle des technologies d'enseignement propres au champ de l'éducation internationale que les avantages initiaux de la position des élèves sont maintenus voire accrus. Le processus d'autonomisation des élèves que nous décrivons prend plusieurs formes – temporelles et spatiales – qui constituent les deux axes de l'article : l'un aborde la temporalité accélérée qui prédomine dans l'espace de l'école, et l'autre aborde les effets des reconfigurations spatiales de l'école sur les temporalités d'apprentissage. Finalement, l'article discute la position ambivalente des enseignants face à ces transformations du temps scolaire, entre adhésion au potentiel émancipateur qu'elles apportent à la relation pédagogique et précarisation de leurs conditions cadres.

Mots-clés : Éducation internationale, autonomisation de l'élève, travail enseignant, discipline positive, apprentissage hybride, accélération sociale, néolibéralisme

Abstract: Schools are places where specific temporalities are enacted daily through teaching practices both inside and outside the classrooms. This paper, which draws on ethnographic research in more than fifteen international private schools in Switzerland, looks at the accelerated temporality that prevails in these schools. International private schools have been expanding massively in Switzerland since the 2000s. We suggest that international schools, which explicitly forge a link between the cosmopolitan condition and uncertainty as a context of learning, train students to be autonomous and to be able to cope with the exigencies of flexibility and mobility that characterize the model of the multinational corporation. In this context, the article argues that it is through the temporal

dimension of teaching technologies in international schools that the initial social advantages of students are maintained and enhanced. The process of autonomisation that we describe take several forms – temporal and spatial – which constitute the two axes of the article: the first addresses the accelerated temporality in the space of the school, and the other looks at the effects of the spatial reordering of the school upon learning temporalities. Finally, we discuss the ambivalent position of teachers towards these temporal transformations, wavering between belief in their emancipatory potential and increasing precarity of employment conditions.

Keywords: international education, autonomisation of learning, teaching work, positive discipline, blended learning, social acceleration, neoliberalism

Mardi matin, je rejoins Julia, jeune enseignante (« primaire, section internationale ») dans le préau de l'École internationale de Romandie¹ où les élèves de la deuxième primaire (*Year 2.2*), les « superstars » comme elle les a nommés, se regroupent autour d'une rangée de sacs d'école. Les enfants de la première à la sixième² courent dans tous les sens et certains commencent à se diriger vers la rangée de cartables correspondant à leur classe. Plus que deux minutes avant la sonnerie : à ce moment, chaque classe sera en ligne, chaque élève ayant endossé son cartable, prêt à emboîter le pas à son enseignante en direction de sa classe.

La file des « superstars year 2.2. » est la troisième à s'engager dans le bâtiment ; notre petit cortège avance de façon très ordonnée jusqu'à l'entrée de la classe. Une fois la porte ouverte et Julia à l'intérieur, la file se déforme à nouveau et les élèves recommencent à courir dans tous les sens ; cette fois-ci visiblement affairés à un objectif clair : se préparer pour la classe. Julia a allumé son ordinateur qui projette, *via* un vidéoprojecteur, un compte à rebours d'un diamètre de plus de deux mètres dont les chiffres occupent presque l'entier de la façade . . . 4:14, 4 :13, 4 :12, 4 :11. La course des élèves est frénétique. L'un d'entre eux passe à cloche-pied devant

moi, sa deuxième pantoufle en main. Un autre s'étale de tout son long face au tableau où il va récupérer ses affaires de classe dans un casier qui porte son nom. 1 :11, 1.10, 1 :09. Le premier élève est installé à une place à table encore haletant. Great ! well done ! lui dit Julia qui lui colle un autocollant brillant et en relief sur le torse, Fantastic !! s'écrie-t-elle encore lorsqu'une autre petite fille se trouve, à son tour assise au groupe des tables voisines. Elle aussi se voit récompensée d'un autocollant. 00.22, 00 :21, 00 :20 Quatre autres autocollants ont été distribués, la majorité des élèves est maintenant assise, deux enfants courent encore entre les tables, l'un d'entre eux visiblement un peu perdu entre son cartable, son casier et sa table. 00 :00, tous les élèves sont assis. Pas un bruit. Terrific ! s'exclame Julia avec un grand sourire. « Very good superstars ! », leur lance-t-elle encore en tapant des mains avant d'enchaîner sans plus attendre sur les salutations de la journée qui se feront en langue Tswana, symbole du cosmopolitisme de l'école qu'elle met en scène par la « visite » virtuelle d'un nouveau pays chaque semaine (et cette semaine c'est le Botswana).

Cette scène qui se répète quotidiennement dans la classe de Julia informe sur la façon dont les élèves d'une école dite « internationale » sont formés à acquérir une forme spécifique d'autonomie dans leur rapport pratique à l'espace et au temps. Dans cet article, nous cherchons à aborder les spécificités de « l'éducation internationale » en attachant une attention particulière aux dispositifs de gestion de l'espace et du temps imbriqués dans les pratiques éducatives du corps enseignant. Nous nous appuyons sur l'idée proposée par d'autres (voir par exemple, Wagner 1998, Dugonjić 2014a) selon laquelle les écoles internationales participent à la formation d'une élite privilégiée dotée d'un avantageux « capital cosmopolite » (Weenink 2008). En complément des travaux portant sur les caractéristiques sociologiques des élèves et de leurs familles, ou au contenu des enseignements dans la formation de ce capital³, nous nous focalisons, au travers d'une démarche ethnographique, sur le rôle des pratiques et technologies d'enseignement en classe dans la fabrication de dispositions avantageuses chez cette population d'élèves. Nous les concevons ici comme des dispositifs d'autonomisation des contraintes spatio-temporelles et donc, comme des moyens efficaces de construction d'un avantage comparatif dans un contexte social et économique où le rapport à l'espace et au temps est un fort marqueur de stratification sociale (Kaufman et al 2004; Rosa 2012 ; Baumann 2013).

Notre hypothèse est que les écoles internationales, qui posent explicitement le lien entre condition cosmopolite et incertitude comme contexte de formation⁴, forment des élèves avec l'objectif de les rendre autonomes et capables

de répondre aux exigences de flexibilité et de mobilité qui caractérisent le modèle culturel dominant de l'entreprise multinationale dans le contexte du néolibéralisme (Garsten 2008). Cet argument fait écho à d'autres travaux, notamment ceux de Julia Resnik (2008) sur le rôle de l'éducation internationale dans la construction du « travailleur global » (*Global worker*), mais prend le parti résolument ethnographique de situer l'analyse dans les pratiques incarnées des enseignants plutôt que dans les discours et abstractions produits par cette industrie. Ainsi, nous visons à aborder l'éducation internationale au-delà des domaines de la pédagogie et des didactiques qui sont produites au sein de ce champ et dominant largement la littérature⁵, et cherchons à mettre en lien ces pratiques enseignantes avec des enjeux sociétaux plus larges. En particulier, nous suivons l'observation de Saskia Sassen (2001) selon laquelle l'hypermobilité du capital et du pouvoir des groupes multinationaux s'appuie sur des processus de travail territorialement localisés, dont les écoles internationales sont, selon nous, l'une des composantes. Selon l'hypothèse mentionnée plus haut du caractère stratifiant du rapport pratique au temps (Bear 2014), nous accordons donc une attention particulière à la dimension temporelle des pratiques et des technologies d'enseignement – gestion de l'incertitude, mobilité dans l'espace-temps et accumulation continue de petites unités de temps.

Nous explorons ces questions sur la base d'observations et d'entretiens conduits dans des écoles internationales en Suisse romande, entendues comme des écoles de jour (externats) proposant d'autres cursus que le « plan d'étude romand » (curriculum officiel pour les régions francophones de Suisse), dont la langue d'enseignement est généralement l'anglais et dont la population d'élèves est largement composée d'enfants de familles expatriées, de cadres internationaux, ou d'expatriés (dits, les « expats ») désormais établis durablement dans la région, soit des familles disposant d'un important capital cosmopolite⁶. Les entretiens ont été menés avec des enseignants de 15 écoles revendiquant leur internationalité et la plupart des observations en classe mobilisées pour cet article ont été réalisées dans une école en particulier qui offre, en parallèle, un cursus « international » et un cursus « national ». Ceci nous permet de contraster les pratiques enseignantes au sein d'un même établissement avec nos observations conduites dans d'autres écoles internationales : en effet, chaque école porte une empreinte spécifique liée à son histoire, aux caractéristiques de l'environnement local et à son inscription dans des réseaux nationaux et transnationaux. L'ethnographie de cette école s'est étalée sur une année comprenant plusieurs visites et entretiens formels et informels. Pour ce qui est des observations en classes, elles se sont principalement

concentrées sur une période d'immersion d'un mois durant laquelle certains enseignants ont accepté d'être suivis dans leur quotidien.

Les profils des enseignants rencontrés sont relativement variés. Pour des raisons d'immigration liées à l'obtention d'un permis de séjour, la plupart d'entre eux disposent d'un passeport européen ou, à défaut, sont mariés à un ou une conjointe de Suisse, d'Europe ou en expatriation. Les principaux pays de formation universitaire de ces enseignants sont la Grande Bretagne, la France, la Suisse, l'Allemagne, ainsi que d'autres pays anglo-saxons (États-Unis et Canada) et européens. En termes de profils et de catégories sociales, se côtoient donc des épouses et des époux de cadre dirigeants travaillant dans l'enseignement « par défaut », des enseignants formés déjà actifs dans l'éducation internationale, d'autres ne trouvant pas d'emploi dans le secteur de l'enseignement public (mieux rémunéré en Suisse) ou encore, des professionnels reconvertis à l'enseignement sur le tas. Dans la mesure du possible, nous avons essayé de nous adresser à des personnes représentant une large variété de profils.

Le processus d'autonomisation des élèves que nous décrivons dans cet article prend plusieurs formes qui constituent les deux axes de cet article : l'un aborde la temporalité accélérée qui prédomine dans l'espace de l'école et l'autre se penche sur les effets des reconfigurations spatiales de l'enseignement sur les temporalités d'apprentissage. Nous illustrons le propos en nous focalisant sur deux manifestations de « l'accélération sociale » (Rosa 2012) dans les écoles internationales. Cette accélération est comprise au prisme d'une maximisation de l'usage des épisodes temporels qui se révèle être particulièrement visible dans les techniques d'autonomisation de la « discipline positive » qui illustrent le premier axe et dans les techniques de désencastrement soutenues par l'« apprentissage hybride » (*blended learning*)⁷ qui illustrent le second. Avant de développer ces parties empiriques, nous discutons du problème de la rationalisation du temps dans l'espace scolaire et replaçons la question de l'autonomisation de l'élève dans la conception néolibérale de l'espace et du temps. En conclusion de cet article, nous discutons du rapport ambivalent entretenu par les enseignants avec ces transformations du rapport au temps scolaire, entre l'adhésion au potentiel émancipateur qu'il apporte à la relation pédagogique et la réticence face à une augmentation du temps de travail non rémunéré.

Les techniques de rationalisation du temps d'enseignement dans le cadre scolaire

Si l'on retrouve dans l'exemple introductif la distribution de bons points – sous forme d'autocollants – comme sanction, ici positive, de la discipline du temps scolaire, on est

par contre bien loin des descriptions martiales de l'école catholique ou de l'école mutuelle chez Foucault (1975 : 169) où les gestes des élèves de la classe étaient ordonnés et coordonnés simultanément par le maître à un degré extrême de précision. Contrairement au travail direct sur le corps décrit par Foucault, l'enseignante semble s'appuyer sur une autre façon de rationaliser le temps, ici structuré par un objectif à atteindre individuellement dans un contexte de compétition avec les pairs. Cette autonomisation recherchée comme contrepoint aux ordres martiaux de l'école classique s'apparente, à prime abord, à un certain désordre qui est pourtant strictement codifié et systématiquement organisé.

La relation maître-élève a, de longue date, été l'objet de techniques de rationalisation révélatrices des conceptions dominantes du temps et du travail à différentes époques. L'école chrétienne, émanation du couvent, organisait ainsi un « espace sériel » permettant de dépasser le système traditionnel où un élève travaillait quelques minutes avec un enseignant, tandis que les autres demeuraient « oisifs » (Foucault 1975 : 148). Par la suite, l'école mutuelle complexifiera l'organisation sérielle afin de capitaliser au maximum les résidus de temps de chacun en les agencant de façon productive au service des autres : « le temps des uns doit s'ajuster au temps des autres de manière que la quantité maximale de force puisse en être extraite » (*Ibid.* : 167). Ces techniques se doublaient de disciplines sur les corps où les actions étaient commandées à la classe sur des espaces de temps régis à la minute voire à la seconde près. Dans une lecture purement économique du temps, on dira que l'école cherchait ainsi à maximiser le temps productif des élèves, tout comme on cherchait dans le modèle tayloriste à agencer les gestes des salariés de la manière la plus productive à l'usine. Ces techniques, qui ont largement déterminé l'organisation de l'école aux XIX^e et XX^e siècles, allaient de pair avec le développement industriel et l'extension progressive du salariat qui entraînait un quadrillage resserré du temps, tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

Les mutations sociales rencontrées dans le monde du travail se reflètent largement dans celui de l'école (Tomlinson 2013). Ainsi, dans une lecture idéal-typique des concepts de Foucault, le passage d'une société, dite « disciplinaire », à celle dite du « gouvernement de soi » (Foucault 2004), que de nombreux auteurs ont analysé à travers la montée en puissance de la gestion managériale du travail (Rose 1990), trouve aussi écho au sein de l'école. C'est le cas d'une part, sur le plan de la gestion du personnel enseignant à travers les principes du *New Public Management* dans le secteur public (Hangartner et Svaton 2013) et plus encore, dans le secteur privé dont

la financiarisation croissante impose des objectifs en termes de profitabilité⁸ (Ball 2012). Mais c'est aussi le cas dans la relation éducative entre enseignants et élèves, les premiers devenant des « soutiens » et des « *coachs* », comme l'affirment certains enseignants, au service de l'autonomie des seconds. En écho à l'étude des classes de « Prépa » par Muriel Darmon dans le contexte français, l'expression de discipline « enveloppante », c'est-à-dire « puissante mais non totalitaire, [. . .], qui opère en individualisant à l'extrême plutôt qu'en homogénéisant », prend pleinement sens pour montrer comment celle-ci sert *in fine* à « mettre une population au travail » (Darmon 2015 : 29).

De manière similaire à la gestion entrepreneuriale qui s'imposera dès les années 1980 au sein de l'entreprise, c'est la mobilisation individuelle qui devient le principe moteur de la maximisation de l'efficacité à l'école en s'appuyant sur l'intériorisation de la contrainte, dont le corollaire est un effacement des actions visibles de la discipline. Certains des principes pédagogiques sur lesquels s'appuient ce processus d'autonomisation, entendu dans ce contexte comme une manière de conduire l'élève « à vouloir *librement* ce qui lui est *imposé* dans le cadre scolaire » (Durler 2015 : 10), ont des racines qui remontent au début du XX^e siècle lorsque des alternatives au modèle disciplinaire, alors prédominant, s'institutionnalisent au sein du courant des « pédagogies nouvelles » (Durler 2015 : 30–31). Dans la vision, alors contestataire, de l'éducation que ces pédagogies sous-tendaient, une place centrale était faite à la liberté de l'enfant qui se met en acte à l'école sous la forme de projets dans lesquels il s'engage. La critique de l'époque a depuis été partiellement intégrée par les courants dominants de l'éducation et la réinterprétation de certains principes de l'éducation nouvelle (par exemple, l'engagement individuel actif ou le travail par projet) s'accordent désormais bien avec la perspective néolibérale qui valorise une conception autonome et « micro-entrepreneuriale de soi » (Gersohn 2011). Ce mouvement d'intégration de la critique a été beaucoup plus rapide et marqué dans certaines écoles privées que dans le secteur public, en particulier dans les écoles s'affichant comme internationales. Deux développements conjoints contribuent à expliquer la place importante que les pédagogies nouvelles ont rapidement prises dans l'éducation internationale. Premièrement, l'école internationale de Genève (l'ÉCOLINT), reconnue comme étant la première en son genre et dont les principes et l'organisation ont servi de modèle au développement du secteur (Dugonjić 2014b), s'est largement appuyée sur l'apport des pédagogues de l'école nouvelle, notamment d'Adolphe Ferrière, l'un

des fondateurs de l'ÉCOLINT qui y trouva un espace d'expérimentation. En second lieu, le développement du cursus du Baccalauréat international, dont l'ÉCOLINT, les United World Colleges de la fondation Kurt Hahn et l'UNESCO furent les principaux soutiens (Hayden et Thompson 2008), a eu une importance croissante comme pourvoyeur de curricula et comme organe d'accréditation à travers le monde⁹. Mais *a contrario* de beaucoup de pédagogies nouvelles, le projet d'autonomisation de l'élève dans les écoles internationales instaure souvent la compétition (sociale, sportive, académique) au cœur de l'ethos éducatif à travers une multiplicité de dispositifs plus ou moins formalisés. L'autonomisation temporelle consiste ainsi, pour l'élève, à s'engager librement dans le processus d'accélération sociale imposé par l'environnement scolaire, lui permettant de se familiariser avec les notions de rendement, c'est-à-dire d'efficacité pour un temps donné, qui font écho à la vie en entreprise.

Pour en revenir à la question posée plus haut, il existe historiquement deux principaux moyens pour augmenter l'efficacité de l'élève à l'école. Le premier consiste à maximiser le temps d'enseignement individuel par élève, en se rapprochant au plus du modèle du précepteur privé, établissant ainsi une continuité avec l'époque antérieure à la démocratisation de l'enseignement lorsque l'éducation était nécessairement privée et constituait un privilège réservé à l'élite. Dans l'industrie de l'éducation privée, ce rapport est d'ailleurs formalisé à travers l'indicateur STR, soit *Student-Teacher-Ratio* (« Ratio-étudiant-Enseignant »), que les écoles mobilisent notamment dans leur équipement promotionnel. Les établissements les plus onéreux et prestigieux¹⁰ annoncent d'ailleurs un rapport d'un enseignant pour maximum quatre élèves et, lorsqu'elles étendent le ratio au personnel domestique, celui-ci augmente à un rapport de deux employés par élève. Cette même ligne d'argumentation qui, en termes économiques, se résume au temps d'enseignement individuel par élève, est d'ailleurs traditionnellement mobilisée par la plupart des écoles privées qui, pour se distinguer des écoles publiques ou les unes des autres, insistent sur la pratique d'un enseignement plus « individualisé » généralement concrétisé par des effectifs de classes plus petits¹¹. Le second moyen consiste à rationaliser le temps en classe pour maximiser l'efficacité des élèves grâce à des techniques pédagogiques qui favorisent l'engagement individuel et le travail par projet, à l'image notamment de la « discipline positive » qui sera discutée plus bas. Ces deux approches ne sont pas exclusives et se combinent à bien des égards dans les écoles privées internationales.

Le temps et ses inscriptions spatiales comme vecteur de stratification sociale

Dans le contexte du néolibéralisme, le présent est marqué par la compression spatio-temporelle, ainsi que par des cultures de la vitesse et de l'incertitude (Comaroff et Comaroff 2001; Bear 2014; Hänsch, *et al.* 2017). L'entreprise multinationale, qui est devenue l'une des principales institutions sociales, culturelles et économiques illustre d'ailleurs parfaitement comment ce principe s'applique à une certaine « élite circulante » (Beaverstock 2002; Sklair 2002). Elle s'étend à travers ses antennes de succursales et de sous-contracteurs à l'échelle mondiale et déplace (délocalise) ses sites de production, tout comme elle fait circuler ses cadres en son sein en un temps record, s'adaptant ainsi constamment à une conjoncture incertaine dans sa recherche de l'optimum de rentabilité. En tant qu'institution, elle vise ainsi à réduire autant que possible les contraintes spatio-temporelles sur son modèle productif, et pour fonctionner, impose les mêmes principes de flexibilité et de rentabilité à ses employés encouragés à gérer leur temps de la façon la plus productive et capables de poursuivre leurs tâches où qu'ils se trouvent et où qu'ils soient amenés à aller (Garsten 2008 : 83). Elle suppose ainsi un rapport particulier à l'espace et au temps qui, quoique fortement valorisé socialement aussi en dehors de l'entreprise, ne reflète en pratique que l'expérience d'une minorité : celle des cadres circulants décrits par Beaverstock (2002 : 87) comme « nomades, hautement mobiles et riches élites transnationales des segments privés de l'économie des services dont les pratiques culturelles et sociales cosmopolites de travail s'inscrivent dans le réseaux des villes globales¹² » (notre traduction).

Dans ce contexte, si les lignes traditionnelles de stratification en termes de capitaux économiques, sociaux, et culturels jouent toujours un rôle important dans l'accès aux positions privilégiées, il faut désormais ajouter la maîtrise de l'espace et du temps comme des facteurs déterminants dans le maintien ou l'amélioration de la position sociale. En contexte scolaire, les études des socialisations temporelles dans les lycées élitaires français par Darmon (2015) ou spatiales dans les écoles internationales par Wagner (1998), illustrent d'ailleurs parfaitement cet argument. En s'intéressant aux filières élitaires des écoles préparatoires en France, Darmon (2015) souligne l'importance des socialisations temporelles – notamment la « logique de l'urgence » – comme préparation mentale et cognitive à une forme socialement reconnue d'excellence. Wagner (1998), quant à elle, a montré dans son étude des scolarités internationales en France que « l'international » pouvait être compris en termes de compétences

relationnelles et d'aptitudes à la mobilité, et était avant tout le résultat d'apprentissages sociaux. Il convient donc de s'arrêter brièvement sur les dimensions stratifiantes du temps et de l'espace de manière séparée, même si les deux sont intimement liées.

Vincent Kaufmann et ses collègues (2004) ont, par exemple, proposé le terme de « motilité » pour opérationnaliser le potentiel de mobilité en tant que capital (au sens de Bourdieu) désignant l'aptitude plus ou moins importante à se déplacer dans un espace économique, géographique et social. Plus l'aptitude à se déplacer est importante, plus elle permet l'accès aux capitaux et la conversion en d'autres capitaux. Ainsi, en contrepoint à la trajectoire éducative locale typique – démarrant à l'école du village ou du quartier, suivie d'une formation secondaire dans un centre urbain et éventuellement, des études tertiaires dans une université cantonale, pour aboutir plus tard, à un emploi dans la région linguistique d'origine – la trajectoire type promue par les écoles internationales se situe dans un espace global. Celui-ci promet la mise en réseaux de l'école avec des universités anglophones prestigieuses en Grande-Bretagne ou aux États-Unis, devant ensuite servir de passerelle à la poursuite d'une carrière globale, à l'échelle des « villes mondes » pour reprendre l'expression de Sassen (2001; voir aussi Beaverstock 2002).

Un effet de l'usage des technologies numériques dans la vie quotidienne concerne les transformations du temps social que le sociologue Harmut Rosa (2012) définit sous l'angle de « l'accélération ». Selon Rosa, l'une des particularités de notre époque tient au fait que les taux de croissance dépassent les taux d'accélération, autrement dit les technologies numériques, qui nous font gagner du temps, font aussi augmenter le nombre de tâches réalisables de telle sorte que le temps en vient paradoxalement à se raréfier. Plusieurs effets de l'accélération sociale sont observables au quotidien. On notera, par exemple, le désencastrement de l'espace et du temps avec les technologies, dites « nomades », qui rendent possible – selon le type de travail – de travailler en tout lieu et en tout temps. Autre conséquence de l'accélération : « l'augmentation du nombre d'épisode ou d'action par unité de temps » (*Ibid.* : 25) ; celles-ci étant cumulables et valorisables, il ne s'agit plus seulement d'exercer un travail ou d'acquérir des connaissances mais de cumuler simultanément un maximum d'expériences en un temps donné, ce dont certaines écoles internationales se sont aussi emparées dans leur équipement marketing, en recourant au vocabulaire de « l'expérience » en parallèle à celui de l'excellence académique. Cette temporalité est aussi vectrice de différenciation sociale selon Rosa, ceux ayant la capacité de gérer la compression

spatio-temporelle (autonomie, aptitude à se déplacer, aptitude maximiser leur usage du temps) étant dans une position d'accumulation, tandis que la grande majorité se trouvent dans une situation d'aliénation.

Cette relative autonomie des contraintes spatio-temporelles repose donc, outre le capital économique et social inscrit dans les configurations familiales et la socialisation primaire des élèves, sur des dispositions pouvant justement être acquises à l'école. Sans prétendre pouvoir apprécier la portée effective de ces dispositifs chez les élèves au-delà du contexte scolaire, la suite de cet article s'attache à décrire comment la dimension internationale de ces écoles se traduit, entre autres, par la constitution du temps et de l'espace comme objets d'appropriation et d'intensification.

Autonomisation des élèves dans le cadre de l'éducation internationale

Ainsi, pour revenir à la classe de Julia, avec toutes les limites que contient l'analogie, le gagnant du premier autocollant dans la classe des superstars 2.2. venait juste de démontrer son autonomie dans l'apparent désordre du début de classe, gérant seul son temps et ses mouvements dans une optique de maximisation, sans recevoir aucun ordre explicite de l'enseignante. Cette course effrénée des jeunes élèves illustre une forme de compétition de tous contre tous dont seuls les premiers se voient récompensés. En même temps, cette course implique aussi un certain degré de coopération, ou du moins de coordination, garantissant à l'ensemble une certaine fluidité qui rappelle les flux de passagers en transit dans les gares et les aéroports. L'importance d'une gestion autonome de son temps est d'ailleurs constamment rappelée sur les murs des classes et des couloirs de l'école dans sa section secondaire par des infographies empruntant au langage pictographique et à l'esthétique des dessins animés. Des conseils pour une meilleure gestion du temps de gestion (*Tips for better time management*) sont proposés sous la forme d'un parcours vers le succès, composé d'étapes établissant chacune l'une des injonctions suivantes :

Etablir des objectifs réalistes et prioriser par degré d'urgence, Faire un échéancier, Trouver un équilibre sain entre travail et école, Empêcher les distractions, Créer un lieu de travail adéquat, Faire des listes de tâches quotidiennes, Vivre sainement (boire assez d'eau, dormir suffisamment, manger des repas sains, Prendre des pauses régulières, Se récompenser pour chaque réalisation¹³.

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit bien de techniques visant simultanément à rendre les élèves

autonomes et à maximiser leur efficacité par ce même biais. Ces dispositifs et techniques d'autonomisation impliquent des processus d'accélération temporelle et de désencastrement des espaces d'apprentissage sur lesquels les sections suivantes se penchent successivement.

Accélération dans l'enseignement et apprentissage de l'accumulation de temps

Dans la classe de Julia, la journée de classe n'est pas découpée en périodes. Au plus, figure une liste de thèmes pour chaque jour : par exemple, aujourd'hui orthographe, mathématiques, sciences et bibliothèque. Seul, le passage à la bibliothèque – vu qu'il est coordonné avec la bibliothèque de l'école – et la récréation, qui se fait sur un horaire alterné entre les sections pour maximiser le peu d'espace extérieur à disposition, impliquent un horaire spécifique. Les autres thèmes peuvent être enchevêtrés les uns dans les autres sans horaire particulier.

À l'intérieur de la classe, le rythme est très soutenu et en même temps très fluide. Des micro-séquences à table et au sol s'alternent par tranche de 4–5 minutes environ et s'enchevêtrent de telle façon qu'il est difficile de les distinguer clairement du point de vue du contenu. L'indication la plus visible d'un changement de séquence étant la position (assise, debout, à table ou par terre) des élèves dans la classe. Julia parle très fort, avec un débit soutenu et elle ponctue la plupart de ses phrases avec des encouragements « Great ! Fantastic ! Yes ! Well done ! » (« Bien ! Fantastique ! Oui ! Bien fait ! »), sans jamais faire de pause. L'effort se fait dans le sourire et au rythme des encouragements de la *coach*, Julia, investie dans une véritable performance scénique.

Alors que les moments assis à table sont calmes et dédiés aux exercices, les moments sur les tapis au sol sont très animés. Dans cette ronde entre les tables et les tapis, une autre adulte, dont la discrétion confine à l'effacement si l'on s'en réfère au fait qu'elle n'a, malgré sa présence, pas même été incluse aux salutations matinales, fait des mouvements plus ou moins en sens inverse. Tara, l'assistante d'enseignement s'affaire entre son pupitre (de même taille que celui des élèves), calée au fond de la classe contre la bibliothèque et les tables des enfants. Lorsqu'ils sont assis sur les tapis au sol, elle s'empresse de disposer sur leurs tables les cahiers dont ils auront besoin pour l'exercice suivant. Lorsqu'ils quittent les tables pour les tapis, elle récupère les exercices réalisés, dispose de nouveaux cahiers ouverts à la page adéquate et, sans perdre une minute, se dédie aux corrections de l'exercice précédent. Elle découpe et colle dans leurs cahiers les futurs exercices à faire de façon à ce que les enfants ne s'arrêtent jamais pour ce genre de menues tâches. Aucune seconde n'est perdue ou ne laisse de place

à l'inattention, à l'ennui ou à la rêverie : la stimulation est continue. Le tout s'apparente à un ballet assez fluide : Julia à l'animation, les enfants entre leurs tables et leurs tapis, et Tara, œuvrant dans l'ombre pour l'exécution des tâches subalternes qui ne relèvent pas directement de la relation pédagogique. Par moment, Julia signale la fin d'une séquence d'enseignement et énonce distinctement : « We did this and that, and we learned this and that . . . » (« Nous avons fait ceci et cela, et nous avons appris ceci et cela »), puis le ballet reprend.

Julia s'inscrit clairement dans cette tradition anglo-saxonne qui l'amène à « faire le clown » pour ne pas que les enfants s'ennuient et à user de la discipline positive (DP) pour accompagner chacune de ses actions et chacune des actions demandées aux enfants. Cet apparent oxymore suggère justement l'abandon des actions disciplinaires basées sur la sanction au profit de gratifications visant à internaliser des comportements relevant du gouvernement de soi. Dans un ouvrage de référence sur lequel nombre de formateurs s'appuient, notamment au sein des écoles internationales, le but de la DP est défini comme étant « d'inviter les élèves à se considérer capables de faire face à des défis, à dépasser les obstacles, à accomplir de grandes choses, et à se comporter en conséquence¹⁴ » (notre traduction) (Purkey et Stratham 2002 : 4, notre italique). La discipline ne doit plus venir de l'extérieur, mais être intégrée par les enfants guidés par les encouragements « fermes et bienveillants » des adultes (Nelsen *et al.* 2013). Des formatrices en DP mandatées par différentes écoles internationales expliquent d'ailleurs, lors d'un entretien, que ce sont les mêmes principes – ceux d'une relation basée sur l'encouragement – qu'elles cherchent à transmettre lorsqu'elles livrent leurs services aussi bien aux enseignants dans des écoles qu'à des gestionnaires en entreprise. Alors que les discours justifiant l'usage de la DP soulignent, en premier lieu, les effets positifs sur le bien-être de l'enfant, la DP amène aussi du point de vue de la gestion du temps à faire adopter le rythme de l'institution par les enfants. Selon ces principes, l'efficacité de l'agent – l'employé ou ici l'élève – se trouvera donc maximisée par son engagement personnel.

Retour en classe. Après 5 minutes à table et une nouvelle distribution d'autocollants, Julia fait venir les élèves sur les tapis et lance une vidéo sur Youtube. Une « dance music » aux lourdes basses et au rythme très scandé emplit la classe. Julia entame une chorégraphie au milieu des enfants qui rient et prennent rapidement le pas de la « danse de l'apostrophe » (*dance of apostrophe*) autour d'elle. Les premiers danseurs se voient gratifier d'un autocollant et, après 3 minutes de danse, ils retournent aux tables où Tara a disposé les cahiers de

mathématiques après avoir récupéré ceux d'orthographe qu'elle s'empresse de corriger au fond de la classe.

Les jeux et encouragements se font ainsi selon un rythme spécifique qui, sans contrainte visible, agence les gestes et les actions de Julia, de Tara et des élèves de façon à « extraire du temps toujours davantage d'instantanés disponibles et de chaque instant toujours davantage de forces utiles » (Foucault 1975 : 425). En droite ligne de la conception positive de la gestion de classe promue par la DP, comme s'y réfèrent les enseignants, le mouvement continu, la « danse de l'apostrophe », puis plus tard, les respirations et les mouvements de yoga sont là pour susciter le plaisir des enfants (ou éviter l'ennui). Comme Julia insiste dans une discussion, il s'agit bien de techniques car « un enfant n'est pas fait pour rester assis ! D'ailleurs, il ne peut pas se concentrer plus de quelques minutes à cet âge ». D'autre part, combinées avec le travail de correction et de coordination de l'ombre mené par Tara, ces actions rythmantes permettent aussi une exploitation de chaque minute de la matinée des élèves en rationalisant leur capacité d'attention par l'usage de techniques du corps visant à maximiser les actions et les tâches éducatives accomplies dans le temps d'une matinée. À l'image de certaines techniques de gestion du temps et de l'attention comme la technique pomodoro, les mouvements de yoga, la danse, les courts moments d'affaires sur le tapis s'agencent comme des respirations nécessaires au rythme soutenu et à la multiplication des tâches, ou comme le dirait Rosa (2012 : 45), à des formes de « décélération fonctionnelle » soutenant l'accélération générale. Le souci de prise en compte de l'individualité des enfants et de leurs besoins, sur lesquels s'appuie le discours de la DP, reflète aussi une prise en compte d'ordre physiologique des capacités productives.

À 11h50, un enfant s'approche et dit fièrement que c'est lui qui a eu le plus d'autocollants. Son torse est couvert de sept autocollants scintillants qui attestent de sa bonne volonté de travailler et de sa capacité d'autonomie : s'être préparé seul et rapidement pour le cours, avoir participé en classe, avoir fini une fiche rapidement et finalement, avoir rangé ses affaires avant les autres. Au sein de l'école, la même sanction positive des comportements est actée chaque semaine lors de l'« assemblée primaire » (*primary assembly*) lors de laquelle sont décernés divers certificats dans chacune des classes. Ce ne sont pas tant les bons résultats que les bons comportements qui y sont célébrés, par exemple : « bon travail et travail soigné » (*good and tidy work*), « ami bienveillant » (*supportive and caring friend*), « travaille dur en souriant » (*hard working and smiling*), c'est-à-dire un condensé proche de ce que pourraient être les valeurs d'une entreprise dans l'économie néolibérale, celles que

Nikolas Rose synthétise comme une nouvelle subjectivité du travail « où l'activité de travail elle-même doit pourvoir l'individu de relations personnelles et sociales gratifiantes [. . .], faisant du "bon travail", un moyen de réalisation personnelle » (Rose 1990 : 56, notre traduction), au même titre que le bon travail en classe se fait avec le sourire et au prisme du plaisir.

Désencastrement du temps et des espaces d'enseignement

Dans la classe de Julia, les Ipads – fierté de l'établissement qui vante son « environnement numérique de travail » – n'ont pas été utilisés durant cette matinée. C'est pourtant une réalité : plus les élèves avancent en âge, plus les technologies numériques sont présentes dans l'enseignement. Les ambitions de la direction à ce sujet sont d'ailleurs très élevées. Lorsqu'il mentionne les futurs enjeux de l'éducation, le directeur évoque déjà l'utilisation des *big data* (données potentiellement générées dans un univers commun de l'apprentissage hybride (*blended learning*) comme celui promu par le Bureau international de l'Éducation) afin d'accélérer et d'améliorer la prise de décision dans le suivi des élèves et des classes (évaluation continue, projection des avancées réalisées, adaptation des contenus d'apprentissage, etc).

Comme de nombreuses autres écoles, une grande place est faite au numérique dans le dispositif promotionnel de l'établissement qui est lourdement équipé d'Ipads, et a intégré ce dispositif dans le concept « Apprendre au XXI^e siècle » développé par le trinôme UNESCO, ÉCOLINT et le Bureau international de l'Éducation (BIE) - (UNESCO, ÉCOLINT et BEI 2014). Le concept comprend notamment la formation aux Technologies d'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), ainsi que le développement des infrastructures de gestion et de contrôle à distance des enseignements. La plupart des écoles concurrentes sont d'ailleurs engagées, parfois sous d'autres appellations, dans des démarches similaires. Le positionnement des écoles privées à l'avant-garde, non seulement pédagogique mais aussi technologique, n'est d'ailleurs pas une nouveauté. Comme le montre Bertron, déjà au début du XX^e siècle, les prestigieux instituts alpins, dont certains sont encore des références dans le champ de l'éducation internationale, « se distinguaient par l'attention portée aux innovations technologiques [d'alors] et au "progrès", et à l'enseignement commercial, à travers des conférences sur l'automobile ou l'aviation » (Bertron 2016 : 119). Selon Caroline Bertron, cela illustre certains moyens mis en œuvre pour attirer les fractions économiques européennes et se positionner comme formateur des élites commerciales et des chefs d'industrie du XX^e siècle. De même, l'organisation

de *hackaton*¹⁵ dans certaines écoles internationales ou l'offre de cours de codage dans la panoplie extra-scolaire illustre une dynamique similaire à l'époque, dite de « l'industrie 4.0 ». Cependant, contrairement à l'aviation ou l'automobile au début du XX^e siècle, les technologies numériques ne sont pas seulement là pour être étudiées ou présentées comme des outils de l'industrie utiles aux futurs débouchés des élèves mais deviennent elles-mêmes un support central à l'enseignement, engendrant là aussi de nouvelles relations au temps scolaire.

Dans un contexte d'accélération sociale, le « nomadisme numérique » – vanté dans la presse économique par le secrétaire patronal de la branche (voir Bogadi 2012) – joue un rôle central dans le désencastrement de l'espace et du temps hors des lieux habituels du travail. L'instantanéité et la portabilité permettent de multiplier les tâches et d'être au travail partout et en tout temps ce qui, si l'on suit Rosa, soutient le désir ou le besoin de « faire de plus en plus de choses dans le moins de temps possible » (Rosa 2012 : 25). Dans les écoles privées internationales, les principes très en vogue de l'apprentissage hybride s'en inspirent dans la promotion d'un enseignement mixte à moitié en ligne et à moitié en classe. Autre principe en vogue, celui de la « classe inversée » y est idéalement assorti. Concrètement, les élèves sont invités à réaliser la partie prise de connaissance du contenu et d'apprentissage en ligne, et ainsi consacrer le temps en classe à la coopération et aux questions sur les contenus. En soi, cette approche n'est pas fondamentalement novatrice, en ceci qu'elle valorise la relation pédagogique plutôt que l'instruction ex-cathedra. C'est plutôt le développement d'un environnement numérique qui a redonné une certaine vigueur à ces principes. Pour en revenir aux techniques de gestion du temps scolaire, l'apprentissage hybride, assorti des principes de la classe inversée, est bien un nouvel exemple de rationalisation du temps – et partant des coûts – de la relation éducative maître-élève. Les contenus ayant, en théorie, été vus hors classe, le temps payé de l'enseignant en classe doit pouvoir être alloué pleinement à la relation éducative plutôt qu'à la transmission de contenu.

Dans une communication de l'OBI (Organisation du Baccalauréat International), la responsable du développement de l'apprentissage hybride au sein de l'organisation synthétise les avantages en termes d'apprentissages comme suit : *Gain de temps et d'opportunités* pour multiplier la révision des contenus ; *Moments volés* pour l'apprentissage ; *Accès instantané* aux enseignants et pairs ; Amélioration des compétences de lecture de l'information grâce à la technologie ; Nouvelles formes de collaboration/développement d'une conscience internationale¹⁶ » (IBO 2012, notre traduction et nos italiques).

Et elle résume les avantages logistiques comme cela : « Expérience de l'apprentissage en ligne, Micro-gestion des étudiants *en tout temps et en tout lieu* ; *Rythme personnalisé* ; Organisation et *gestion du temps* ; Contenus et matériel de haute qualité pouvant être *réutilisés*.¹⁷ » (*Ibid.*, notre traduction et nos italiques).

Contrastant avec l'argumentaire de « démocratisation » qui prédomine dans d'autres dispositifs d'enseignement basés sur les technologies numériques (notamment les MOOC, Dillahunt *et al.* 2015), dans les écoles internationales, c'est l'optimisation du temps qui revient de manière omniprésente dans les arguments en faveur des environnements numériques d'apprentissages. Autrement dit, c'est l'extension du temps d'apprentissage dans des espaces qui ne lui étaient pas dédiés, ainsi que son optimisation qui sont valorisés. La mise à profit de « moments volés » ou « l'accès instantané aux enseignants et aux pairs » pointent effectivement vers une forme d'invasion de l'école en dehors de ses murs et de ses horaires ou du moins, d'un affaiblissement de la barrière en classe-hors classe, par la mise en disponibilité de tous, élèves et enseignants, « en tout temps et en tout lieu ». De plus, l'école établit aussi son propre dispositif de contrôle à travers les objets connectés comme un enseignant d'économie m'en fait la démonstration lorsqu'il me présente le dernier élément du IBooks Economy SL DP¹⁸ qu'il a mis en ligne le jour précédent. Il montre avec une certaine satisfaction quel élève a consulté le matériel et quel autre a téléchargé quels documents « . . . là, par exemple, il s'est connecté hier soir tard et il n'a rien téléchargé, ça m'étonnerait qu'il ait fait quoi que ce soit ». Aux dires de l'enseignant, les élèves, qui savent qu'ils sont ainsi tracés, deviennent rapidement « responsables » de prendre connaissance du contenu et sont encouragés à être « pro-actifs », « ne pas être de simples consommateurs en classe », en venant avec leurs questions.

Les enseignants, pour leur part, adoptent généralement ce nouveau rôle avec beaucoup d'enthousiasme et relaient un vocabulaire proche de celui de l'entreprise pour s'auto-qualifier : « je me vois plus comme un *coach* que comme un enseignant maintenant », m'explique le responsable du Baccalauréat international (BI) d'une école de la région. Dans les écoles privées qui, de fait, sont des entreprises, les impératifs économiques sont explicitement traduits et mesurés en termes de management (par exemple, le coût et la rentabilité par classe et par enseignant), et le discours entrepreneurial qui y est associé est largement réapproprié par les enseignants et mis au service d'une vision constructiviste de la relation éducative. Pourtant, le récit des enseignants est aussi marqué par une forte ambivalence entre leurs aspirations à émanciper la relation pédagogique de sa dimension

disciplinaire, qui trouve un fort écho dans les pratiques présentées dans cet article, et les implications de cette transformation du rôle de l'enseignant vers une conception marchande de sa fonction. En pratique, l'équation visant à permettre une plus grande disponibilité de l'enseignant en classe pour se concentrer sur l'accompagnement des élèves et favoriser plus de coopération entre ceux-ci n'est pas résolue par la seule autonomisation des élèves et l'usage de supports numériques. Si l'on en croit les enseignants – même les plus convaincus par ces approches – il s'agit surtout d'un déplacement du temps de travail (pour l'enseignant) et d'étude (pour l'élève) hors des murs de l'école, ce qui revient finalement à en allonger la durée totale. Comme un enseignant le rapporte, « Moi, j'aime beaucoup faire ça mais ça me prend le double du temps. Je prépare le cours pour le mettre dans l'IBook à l'avance et c'est comme préparer un cours en entier, et ensuite, je prépare quand même aussi le cours en classe qui ne se fait pas tout seul. ».

La plupart de nos interlocuteurs sont pourtant très favorables à ces méthodes dont l'appropriation est parfois vécue sur le mode de la révélation comme une véritable transformation du métier : « j'ai enfin l'impression de faire mon métier et de me concentrer sur les choses importantes », rapporte un enseignant. Une autre décrit son cours d'économie en ponctuant sa description de « c'est génial », « c'est vraiment autre chose », pour insister sur l'aspect « investigation » (*enquiry based learning*) de la méthode qu'elle met en pratique en classe, notamment grâce aux méthodes d'apprentissage hybride et de classe inversée¹⁹. Dans les différents cours du niveau secondaire auxquels nous avons assistés dans de nombreuses écoles, les élèves sont effectivement généralement affairés à travailler à leur projet, leur expérience ou leur recherche dans un calme impressionnant, aussi bien à l'intérieur des classes qu'à l'extérieur de celles-ci, ou alors ils discutent – parfois vivement, osant certaines provocations – avec l'enseignant autour des thématiques abordées dans le cours.

Ces dispositifs s'inscrivent aussi matériellement dans l'agencement plus ou moins spontané des couloirs et la présence des élèves dans les espaces hors classe de l'école. La nouvelle annexe de l'Ecole internationale de Romandie est pensée comme un espace ouvert et circulant propice à l'étude où, selon le directeur, « les élèves auront envie de rester après les cours ». On y trouve des canapés, des « igloos » où préparer des travaux de groupe²⁰, une estrade pour des présentations (des *talks* plus précisément, inspirés de l'industrie du savoir rapidement consommable dont les Conférences TED sont devenues la marque de référence), un plan d'architecture d'intérieure qui s'apparente, dans les moyens de l'école,

à un mélange inspiré des espaces ouverts que pourraient être ceux d'une société de la Silicon Valley ou d'East London et de ceux des nouvelles bibliothèques monumentales comme le Rolex Learning Centre à Lausanne ou la bibliothèque de la London School of Economics, ouverts 24 heures sur 24 et agencés de poufs et autres lieux de détente destinés à effacer la barrière entre l'étude et le travail, et le repos et les loisirs.

Dans cette école, les élèves ne font donc pas seulement plus de choses dans le temps en classe comme le suggérait la précédente section, ils sont aussi amenés à étendre le temps d'apprentissage hors des murs de la classe et de l'école, à travers des dispositifs pédagogiques et technologiques promus notamment par le BI, mais très en vogue de façon générale. Le succès particulier de ces dispositifs dans le contexte spécifique de l'éducation internationale n'est pas totalement surprenant et ceci, pour au moins deux raisons. En premier lieu, une majorité des élèves ont vécu leur enfance et leur adolescence au gré de l'itinérance géographique familiale et sont ainsi habitués à maintenir des relations personnelles à distance par l'usage des technologies numériques (voir notamment Gyger Gaspoz 2013). En second lieu, il existe une certaine continuité des pratiques scolaires avec celles des parents, cadres internationaux en déplacement réguliers et usant au quotidien de technologies nomades (vidéo-conférence, télétravail, etc.), qui socialise favorablement leurs enfants à l'usage de technologies similaires dans le cadre scolaire.

Conclusion

La formation d'un rapport accéléré au temps est implicitement au cœur des techniques d'autonomisation des élèves dans les écoles internationales. Dans le profil de l'apprenant du BI, qui sert de référence aux écoles accréditées par l'organisation et souvent comme modèle implicite aux écoles non accréditées, l'une des qualités de l'apprenant est formulée ainsi : « il aborde les situations inhabituelles et incertitudes avec courage et discernement » (Profil de l'apprenant du BI²¹). Le « citoyen du XXI^e siècle » qu'entendent former les écoles internationales est un « citoyen du monde » comme le rapporte le directeur de l'Ecole internationale de Romandie. Par « citoyen du monde » peuvent s'entendre deux choses : un certain engagement cosmopolite vers les « cultures autres » que les écoles mettent constamment en scène, et une aptitude à être mobile dans le monde et à s'adapter à de nouveaux contextes, à l'image de celle de leurs parents dont nombreux sont cadres de multinationales ou d'organisations internationales.

À travers cette immersion dans une école internationale, il ressort donc que les élèves y sont notamment

façonnés à devenir des individus autonomes à travers l'expérience d'un rapport accéléré au temps dans des espaces désencastrés des limites traditionnelles qu'incarnent la classe à l'école ou par extension, le bureau en entreprise. Il s'agit, d'une part, d'en faire plus dans le même espace-temps, et surtout sans perdre de temps comme le dirait Rosa (2012). Et d'autre part, il s'agit de pousser cette logique en la décloisonnant des murs et des horaires habituels de l'école avec l'incursion grandissante du numérique dans les pratiques d'enseignement, permettant d'être productif en tout temps et en tout lieu.

Les enjeux d'ubiquité et d'utilisation exhaustive du temps qui sont centrales dans les pratiques des enseignants peuvent entrer en tension avec la part citoyenne – et les éventuelles critiques vis-à-vis de certains aspects de la mondialisation économique que les enseignants ambitionnent de former chez les élèves. C'est donc bien dans les différentes visions de ce « citoyen du monde » d'une part, cosmopolite et réflexif, et d'autre part, apte à la mobilité et disponible sans discontinuité, que se logent certaines spécificités de l'éducation internationale. Dans ces écoles, le capital culturel dont les systèmes éducatifs sont les principaux vecteurs se double ainsi d'un capital temps et mobilité devenus des éléments de stratification essentiels des sociétés contemporaines.

Du point de vue des enseignants, l'accélération de l'enseignement – c'est-à-dire les pratiques et technologies visant à une utilisation exhaustive et maximale du temps scolaire – requiert une mise à disposition supplémentaire du temps des élèves et des enseignants, dont le consentement repose largement sur la valorisation de leurs rôles respectifs comme « agents autonomes. » En effet, comme l'a déjà montré Bernard Lahire (2002, cité par Durler 2015 : 27). Le fait d'être un bon enseignant se juge au regard de l'investissement à l'autonomie des élèves et être un bon élève, c'est être autonome. Cependant, il serait un peu rapide de rejeter d'emblée les apports de ces techniques qui, vues sous l'angle du gouvernement de soi, risquent d'être réduites à un simple mécanisme d'auto-exploitation des enseignants érigés en entrepreneurs éducatifs au service d'une élite circulante. En effet, les retours très largement positifs des enseignants sur leurs expériences en classe au sein des écoles et des sections internationales, par opposition à leurs expériences dans le système public ou aux représentations qu'ils en ont, souligne sans doute le paradoxe de ce que Gersohn exprime par l'expression « agentivité néolibérale » (*neoliberal agency*), c'est-à-dire la liberté donnée d'être un agent autonome négociant ses relations dans un contexte où chaque autre agent est conçu comme

un partenaire et compétiteur (Gersohn 2011 : 540). La conception de soi comme possesseur de qualités (éducatives) mobilisées dans une relation, dite « partenariale », avec les élèves a un fort écho avec les principes constructivistes dans le domaine de l'éducation et génère visiblement une estime positive des enseignants et de leur rôle. Elle est ainsi, vécue à la fois comme émancipatrice des formes instructionnistes d'enseignement et comme potentiellement aliénante du point de vue des impératifs d'ubiquité qu'elle impose.

Pourtant, tandis que les élèves sont amenés à expérimenter l'accélération sociale sous l'angle de l'incertitude comme une force avec laquelle composer en tout temps et en tout lieu afin d'accumuler au mieux les expériences favorisant leurs apprentissages, les enseignants semblent, malgré leur enthousiasme, expérimenter ces transformations aussi comme une forme de précarisation, parfois consentie, de leur travail. Leur situation est, en effet, particulière, du fait qu'ils sont souvent relativement proches de leurs élèves sur l'échelle de la mobilité et en retirent d'ailleurs un certain prestige. Ceux-ci partagent en effet, pour une grande partie d'entre eux, le même espace cosmopolite que les familles des élèves et des enjeux similaires sur le plan identitaire – tant par leurs propres expériences de mobilité internationale que par leur assignation à la catégorie des expatriés. On peut dès lors supposer que malgré leur ambivalence face à la transformation des pratiques éducatives, les causes de leur adhésion résident notamment dans la haute valeur sociale de ces rapports au temps au sein de ces espaces.

Matthieu Bolay, *collaborateur scientifique, Unité de recherche Trajectoires professionnelles en enseignement, Haute École Pédagogique de Fribourg (HEP PH FR)*. Courriel : [BolayM@edufr.ch](mailto:bolaym@edufr.ch).

Jeanne Rey, *Ambizione Fellow (Fonds National Suisse de la recherche scientifique) et responsable de l'unité Unité de recherche Trajectoires professionnelles en enseignement, Haute École Pédagogique de Fribourg (HEP PH FR)*. Courriel : rey-pellissierj@edufr.ch.

Remerciements

Cet article a été réalisé dans le cadre de la recherche EduTrans financée par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (Subside Ambizione 161231). Nous tenons à remercier les directions des écoles participantes de nous avoir ouvert leurs portes, ainsi que les enseignantes et enseignants de nous avoir accueillis dans leurs classes. Nos remerciements vont aussi aux relecteurs anonymes pour leurs conseils pertinents.

Notes

- 1 Les noms des écoles et des enseignantes et enseignants ont été remplacés par des pseudonymes pour préserver leur anonymat.
- 2 Dans le système scolaire britannique, il s'agit du *Key stage 1* et du *Key stage 2* qui concernent les élèves âgés de 4-5 à 10-11 ans.
- 3 Pour ceci, voir par exemple les travaux de Dugonjić (2014a, 2014b) qui en propose une excellente sociogenèse.
- 4 Le curriculum du Baccalauréat international (BI), qui s'est imposé comme standard et modèle de référence dans le champ de l'éducation internationale, explicite d'ailleurs cet objectif dans le « profil de l'apprenant ».
- 5 L'expansion globale de l'industrie de l'éducation internationale et sa consolidation institutionnelle va, en effet, de pair avec le développement d'un champ de recherche relativement autonome dont « la quasi-totalité des auteurs ont un lien passé ou présent avec l'Organisation du Baccalauréat International » (Dugonjić 2014a : 27).
- 6 Pour une analyse fine de la population des élèves fréquentant ce type d'école, voir par exemple Dugonjić (2014a : XXXII-XLIII : 2014b). A partir du cas de l'ÉCOLINT, premier établissement ayant été reconnu sous le label « d'école internationale », l'auteure montre que les parents d'élèves sont très majoritairement des cadres supérieurs et dirigeants de tous secteurs confondus. L'emploi du père est principalement dans le secteur privé (classé dans les « multinationales ») quand bien même, sur le plan des représentations, l'ÉCOLINT est d'abord associé à la fonction publique internationale (classés comme « internationales »). Dans le cadre de notre étude, les élèves peuvent être associés à quatre groupes de parents : en grande majorité, des cadres supérieurs et dirigeants expatriés travaillant au sein d'entreprises multinationales ; en second lieu (lorsque la ville comprend une activité diplomatique comme à Berne ou à Genève), des cadres de la fonction publique internationale ou des diplomates ; en troisième lieu, des enseignants au sein de ces mêmes écoles, affranchis des hauts frais d'écolage (25 000 - 40 000 francs suisses par année, en moyenne) ; et enfin, une bourgeoisie locale valorisant le cosmopolitisme et l'innovation affichés par ces établissements.
- 7 Par *blended learning* ou « apprentissage hybride », on se réfère à des pratiques enseignantes combinant la formation sur une plateforme internet et la formation présentielle en classe.
- 8 Il convient de noter que, aux dires de plusieurs enseignants, la personnalité juridique avec ou sans but lucratif des écoles privées va de pair avec des conditions cadres plus ou moins attractives. Les écoles sans but lucratif offrent généralement une plus grande sécurité à leurs employés.
- 9 Il convient ici de rappeler que les écoles internationales ne représentent pas un ensemble homogène d'institutions, ni de pratiques. Si l'école internationale de Genève fait office de mythe fondateur commun (Dugonjić 2014b), de nombreuses écoles à travers le monde, dans les économies dites émergentes principalement, proposent les mêmes curricula et recrutent des enseignants anglophones en partie à travers les mêmes réseaux de foire aux emplois mais s'adressent, par contre, principalement à une clientèle locale soucieuse de distinction et d'un accès aux universités

anglo-saxonnes et par là à l'espace global des « villes-mondes » où se concentrent la richesse. A l'image des travaux de Weenink (2008) au Pays-bas, en Suisse aussi, certaines écoles cherchent à capter une clientèle locale, pas nécessairement mobile mais valorisant aussi bien, pour des raisons idéologiques que pragmatiques, l'acquisition d'un certain capital cosmopolite. En analysant les configurations locales du marché des écoles élitaires à Genève (ÉCOLINT) et à New-York (Unis), Dugonjić (2014a : Ch. 5) montre d'ailleurs que ces écoles s'inscrivent dans des logiques de distinctions sur la base d'un certain « ethos international ».

- 10 En Suisse, la plupart d'entre eux sont associés sous la bannière de Swisslearning, une organisation dont la mission est de promouvoir « l'éducation suisse » à l'étranger avec comme finalité, notamment, d'attirer les enfants de l'élite économique mondiale dans les internats suisses.
- 11 L'économie des établissements privés est, de ce point de vue, intéressant puisque les choix effectués sont toujours justifiés de façon relativement explicite par des raisonnements économiques. Dans une école lausannoise par exemple, on fait peu de mystère sur le fait qu'un enseignement plus individualisé (moins d'élèves par classe) passe notamment par des enseignants moins coûteux (soit moins formés, soit formés dans des pays où les standards salariaux sont moins élevés). C'est d'ailleurs bien une spécificité du contexte Suisse où les enseignants, en plus d'avoir une plus grande sécurité d'emploi, sont systématiquement mieux rémunérés dans le secteur publique que privé.
- 12 « Nomadic, highly mobile and affluent transnational elites in the corporate segments of the service economy [whose] cosmopolitan working, cultural and social practices are embedded in the network of global cities. »
- 13 « Set realistic goals and prioritize by level or urgency, Make a schedule, Find healthy balance between work and school, Block out distraction, Create a designated study place, Make a daily to do list, Stay healthy (Drink water, get enough rest, eat healthy meals and snacks), Take quick and regular breaks, Reward yourself for your accomplishment ».
- 14 « invite students to see themselves as capable of tackling tough challenges, overcoming obstacles, accomplishing great things, and behave accordingly »
- 15 Événements de programmation collaborative sous forme de concours dont le but est de favoriser l'innovation de façon accélérée. Ces réunions sont généralement soutenues par des entreprises privées ou publiques qui définissent les problématiques que les participants ont à solutionner.
- 16 « Time and opportunity for multiple review of content ; Stolen moments for learning ; Just in time access to teachers and peers ; Technology-enhanced information literacy skills ; New ways to collaborate/develop International mindedness. »
- 17 « Experience of online learning, Student micromanagement – Any time, any place ; Personalized (self-scheduled) pace; Organization and time-management; High quality reusable content and materials. »
- 18 Tous les enseignants du secondaire doivent désormais utiliser l'environnement numérique d'Apple pour leurs cours. Les enseignants créent donc pour chaque cours qu'ils donnent un IBook qu'ils mettent à jour chaque semaine et agrémentent de leçons, vidéos, lectures et exercices dont les élèves doivent prendre connaissance et réaliser hors de

la classe. L'idée étant, selon le principe de la classe inversée, que le temps d'enseignement en classe est préservé pour des discussions et collaborations entre élèves, la recherche de solution à des problèmes et l'expérimentation (IBO 2012).

- 19 Il est intéressant de constater que parmi les quelques enseignants ayant une double expérience du public et du privé (international), certains assimilent ces méthodes aux courants éducatifs anglo-saxons, en ajoutant que c'est là que réside probablement le « futur » de l'école publique, selon eux.
- 20 Dans le contexte de l'école, on se réfère aux « igloos » pour désigner des espaces fermés de réunion dont la structure sphérique imite la forme.
- 21 <https://www.ibo.org/fr/benefits-of-the-ib/the-ib-learner-profile/>, consultée le 24 octobre 2018

Références

- Ball, Steven, J., 2012. *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres, Routledge.
- Bauman, Zygmunt, 2013. *La vie liquide*. Paris, Pluriel.
- Bear, Laura, 2014. « Doubt, conflict, mediation: the anthropology of modern time », *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20 (1) : 3–30. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12091>.
- Beaverstock, Jonathan V., 2002. « Transnational Elite Communities in Global Cities: Connectivities, Flows and Networks ». In E. A. Mayr; M. Meurer et J. Vogt, (dir.), *Stadt und Region: Dynamik von Lebenswelten, Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen* [« Ville et Région: Dynamique des mondes vécus, Rapport et actes du colloque »]. Deutscher Geographentag Leipzig, 29 septembre-5 octobre 2001, p. 87–97. Leipzig, Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- Bertron, Caroline, 2016. *Les scolalités des fortunes internationales entre refuge et placement. Socio-histoire des pensionnats privés suisses*. Thèse de doctorat, département de sociologie. Université de Lausanne et Université de Paris 1-Panthéon-Sorbonne.
- Bogadi, Fabienne, 2012. « Demain l'école sera nomade et collaborative », *Bilan*, 3 mai. (Page consultée le 24 octobre 2018). <http://www.bilan.ch/articles/entreprises/carrieres/demain-l%E2%80%99ecole-sera-nomade-et-collaborative>.
- Comaroff, John L., et Jean Comaroff, 2001. « Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second coming ». In John L. Comaroff, et Jean Comaroff, (dir.), *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*, p. 1–56. Durham, N.C, Duke University Press.
- Darmon, Muriel, 2015. *Classes préparatoires: La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris, La Découverte.
- Dillahunt, Tawanna, Zengguang Wang, et Stephanie D. Teasley, 2014. « Democratizing Higher Education: Exploring MOOC Use Among Those Who Cannot Afford a Formal Education », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (5) : 177–196. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1841>.
- Dugonjić, L. S., 2014a. *Les IB Schools, une internationale élitiste : Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*. Thèse de Doctorat, section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

- , 2014b. « A miniature League of Nations: Inquiry into the social origins of the International School, 1924–1930 », *Paedagogica Historica*, 50 (1–2) : 138–150. <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.877499>.
- Durler, Héloïse., 2015. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Foucault, Michel, 1975. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- , 2004. *Naissance de la biopolitique: Cours au collège de France (1978–1979)*. Paris, Gallimard.
- Garsten, Christina, 2008. *Workplace Vagabonds: Career and Community in Changing Worlds of Work*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Gersohn, Ilana, 2011. « Neoliberal Agency », *Current Anthropology*, 52 (4) : 537–555. <https://doi.org/10.1086/660866>.
- Gyger Gaspoz, Deniz, 2013. *Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée : Étude exploratoire et descriptive de l'impact de l'itinérance sur le développement à l'adolescence*. Thèse de doctorat, Institut de psychologie et d'éducation. Université de Neuchâtel.
- Hangartner, Judith et Carla Jana Svaton, 2013. « From Autonomy to Quality Management : NPM Impacts on School Governance in Switzerland », *Journal of Educational Administration and History*, 45 (4) : 354–369. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822352>.
- Hänsch, V., L Kroeker, et S. Oldenburg, 2017. « Uncertain Future(s). Perceptions on Time between the Immediate and the Imagined », *Tsantsa*, 22: 4–17.
- Hayden, M. C., et J. J. Thompson, J 2008. *International Schools: Growth and Influence*. Fundamentals of Educational Planning, 92. Paris, UNESCO, International Institut for Educational Planning. (Page consultée le 19 octobre 2018). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001803/180396e.pdf>
- International Baccalaureate Organization, 2012. « Blended learning : The right mix ». Communication présentée au IB Africa, Europe and Middle East regional Conference : Cultures of learning. 4–7 octobre, Madrid.
- Kaufmann, Vincent, Manfred Max Bergman, et Dominique Joye, 2004. « Motility: Mobility as Capital », *International Journal of Urban and Regional Research*, 28 (4) : 745–756. <https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2004.00549.x>.
- Lahire, Bernard, 2001. « La construction de l'“autonomie” à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 135 (1) : 151–161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>.
- Nelsen, Jane, Lynn Lott, H. Stephen Glenn, 2013. *Positive Discipline in the Classroom : Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom*. New York, Three Rivers Press.
- Purkey, W.W. et D.B Stratham, 2002. *Inviting Positive Classroom Discipline*. Westerville, National Middle School Association.
- Resnik, Julia, 2008. « The construction of the global worker through international education ». In J. Julia Resnik, *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*, p. 147–157. Rotterdam, Sense Publishers.
- Rosa, Hartmut, 2012. *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris, La découverte.
- Rose, Nikolas, 1990. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London, Routledge.
- Sassen, Saskia, 2001 [1991]. *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Sklair, Leslie, 2002. « Democracy and the Transnational Capitalist Class », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 581 (1) : 144–157.
- Tomlinson, Michael, 2013. *Education, Work and Identity: Themes and Perspectives*. New York, Bloomsbury Academic.
- UNESCO, ÉCOLINT, et BIE, 2014. *Principes directeurs sur l'apprentissage au 21e siècle*. Genève, École internationale de Genève. (Page consultée le 24 octobre 2018). https://www.ecolint.ch/sites/default/files/guiding_principles_brochure_fr.pdf
- Wagner, Anne-Catherine, 1998. *Les nouvelles élites de la mondialisation: Une immigration dorée en France*. 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. <https://doi.org/10.1177/0038038508096935>.