

**Nikos Panayotopoulos** avec la collaboration de **Patios Gheorgiou**  
*Université de Crète, Centre de Recherches et d'Etudes en Sciences Sociales,*  
*Université Marc Bloch Strasbourg*

## UNE ECOLE POUR «LES CITOYENS GRECS DU MONDE» : LES ENJEUX NATIONAUX DE L'INTERNATIONAL

Cet article tiré d'une monographie d'une école privée d'enseignement secondaire, qui recrute sa clientèle dans la bourgeoisie athénienne et qui présente une forme particulière d'harmonie entre l'histoire d'un établissement, le recrutement de ses enseignants, leur pédagogie et les attentes des familles, essaiera d'avancer un certain nombre d'hypothèses sur les influences que les processus de transnationalisation exercent sur les stratégies de cette école. Il est particulièrement intéressant d'examiner les dépendances des stratégies de cette école à l'égard de son volume global de capital spécifique, inséparablement social et scolaire, ainsi que de la structure de ce capital, c'est-à-dire du poids relatif du capital scolaire, mesuré à la rareté spécifique des compétences garanties, et du capital proprement social lié à la valeur actuelle ou potentielle de son public présent et passé (les anciens élèves) K

Bien sûr, pour comprendre complètement ces stratégies, il faudrait situer cette école dans le cadre social et scolaire dans lequel elle s'insère et définir les limites de notre travail. En effet, si cette esquisse peut contribuer à fournir la définition spécifique de la fonction de sociodécide que cette école peut remplir pour la fraction de classe qui domine au sein de la classe dominante, et nous permet d'avancer quelques hypothèses générales concernant la relation entre la voie noble de l'enseignement secondaire en Grèce, qui semble être une des voies très privilégiée d'accès au champ du pouvoir<sup>2</sup>, et

les changements de l'usage social que peuvent faire de cette voie les familles de la classe dominante affectées par le contexte de la globalisation de l'économie et du marché transnational du travail lié, non seulement aux entreprises privées, mais également à la croissance des systèmes administratifs et aux organisations transnationales qui lui sont parallèles, elle est cependant insuffisante aussi bien pour saisir le principe des stratégies de cette école - puisqu'il faudrait les insérer dans les rapports objectifs qui s'établissent, d'une part, entre les différentes institutions privées d'enseignement secondaire en vertu de leur position relative dans la hiérarchie sociale et scolaire et dans les luttes de concurrence qui opposent ces institutions, et, d'autre part, entre les établissements privés et les établissements publics du secondaire - que pour saisir le principe des stratégies de ces familles, qu'il faudrait définir dans la relation plus générale entre la structure du champ scolaire et les changements externes qui ont déterminé des transformations décisives et générales dans le rapport des familles à l'école.

Si nous avons pris le risque de sembler réduire à des processus linéaires des processus en réseaux, en présentant un moment d'une recherche en cours<sup>3</sup>, c'est parce qu'il était

---

<sup>1</sup> P. Bourdieu : *La Noblesse d'Etat*, Minuit, 1989, p. 279. Cet article s'appuie sur un travail ethnographique que nous avons réalisé en 1993, une recherche statistique par questionnaire auprès les élèves de la terminale et une analyse du *who/who* des anciens étudiants.

<sup>2</sup> Cf. N. Panayotopoulos : «Notes préliminaires sur l'espace de formation des cadres en Grèce», dans D. Broady, M. de Saint-Martin, M. Palme (éd.) : *Les Elites. Formation, reconversion, interaction, internationalisation*, Centre de Sociologie de

---

l'Education et de la Culture - Forskningsgruppen för utbildning - och Kultursociologie, Paris-Stockholm, 1995.

<sup>3</sup> Il faudrait noter qu'il n'existe pour la Grèce aucune enquête portant sur la voie noble de l'enseignement secondaire, sur les formations des élites ou sur les effets sociaux des changements des rapports entre le champ scolaire et le champ social. Une partie des remarques de J. Heilbron concernant l'analyse scientifique du système d'enseignement aux Pays-Bas pourrait être adoptée également pour le cas de Grèce. Cf. J. Heilbron : «Le Système d'enseignement supérieur aux Pays-Bas. Notes de recherche», in M. de Saint-Martin, M. D. Gheorghiu (éd.), *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Etude comparée*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1992, pp. 20-27. Cependant, pour donner dès à présent

nécessaire d'évoquer cette voie noble de l'enseignement secondaire privé, comme facteur contribuant à ce que les formations à l'étranger fassent office, pour la Grèce, en quelque sorte de grandes écoles<sup>4</sup>, et, à travers le cas singulier de cette école, de contribuer à montrer comment se produit un processus d'internationalisation et proposer quelques pistes de réflexion pour aborder les processus de domination internationale du point de vue sociologique.

### LA GENESE SOCIALE DU COLLEGE

Comme toute analyse du rôle de l'enseignement en Grèce dans les premières années de la constitution de l'Etat hellénique et de son fonctionnement spécifique dans les procédures de reproduction des classes sociales, une analyse de la genèse du Collège américain, à la fin du premier quart du 20<sup>e</sup> siècle, doit prendre en compte les analyses des stratégies éducatives de reproduction des populations qui se trouvent à l'extérieur des frontières de l'Etat hellénique et surtout la classe de la haute bourgeoisie des commerçants, des armateurs et des banquiers qui s'est développée tout au long de l'occupation ottomane surtout au Proche-Orient et au Sud de la Méditerranée<sup>5</sup> (avec une forte présence dans des pays des Balkans, ainsi qu'en Angleterre, en France et en Amérique plus tard). Seule cette approche

échappe aussi bien à l'hagiographie d'institution, qui tend à ériger certaines personnes en fondateurs de cette école, qu'à une sorte de fonctionnalisme rétrospectif aveugle aux incessants ajustements **qui** s'opèrent entre les institutions et les fonctions qu'elles peuvent remplir.

Le nouveau rôle géopolitique de la Grèce après l'effondrement de l'Empire ottoman conduit cette classe à orienter non seulement ses intérêts culturels mais aussi ses intérêts économiques vers l'intérieur de l'Etat hellénique. Après 1912-13, la classe de la haute bourgeoisie des commerçants de la Diaspora a commencé à s'installer en Grèce en participant pour la première fois à l'organisation de l'expansionnisme grec qui a suivi l'accession au pouvoir de El. Venizélos<sup>6</sup>. Possédant des fortunes, qui dépassaient de loin le produit national du pays d'où proviennent ces grands bourgeois de la Diaspora, ils commencèrent à financer les efforts de promotion de l'organisation d'un pouvoir politique auquel ils participaient, un pouvoir qui s'étendra vers les zones qu'ils ambitionnent de contrôler, non seulement économiquement mais aussi politiquement. Dans ce nouveau contexte, la classe dominante de la Diaspora semble jouer pour la première fois le rôle d'une classe bourgeoise nationale, prémisses d'un lien permanent du pouvoir politique organisé avec les cercles financiers dominants<sup>7</sup>.

Après 1922 et l'effondrement des communautés grecques à l'étranger, avec la catastrophe d'Asie mineure, la classe dirigeante du pays prend conscience des «problèmes sociaux» intenses, créés par la dépendance directe entre les besoins fonctionnels de la reproduction du système des rapports sociaux, désormais enfermé à l'intérieur des frontières de l'Etat, et de l'orientation générale du système scolaire<sup>8</sup>. L'insti-

---

une idée générale, nous pouvons dire que les caractéristiques de la différence entre écoles secondaires privés et publiques sont analogues à celles du système scolaire australien, bien que les écoles privées grecques préparent, ces dernières années, de plus en plus à des études à l'étranger en raison de l'inflation des diplômes et de l'internationalisation du marché scolaire.

Cf. R. Teese : Le conservatisme social du marché universitaire australien, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° *Sciences Sociales*, n° 121-122 (1998), pp. 77-91.

<sup>4</sup> Cf. N. Panayotopoulos : «Les "grandes écoles" d'un petit pays. Les études à l'étranger : le cas de la Grèce», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 121-122 (1998), pp. 77-91.

<sup>5</sup> Voir K. Moskof : *La conscience nationale et sociale en Grèce, 1830-1909. Idéologie de l'espace du négoce*, Thessalonique 1972.

<sup>6</sup> Cf. K. Tsoukalas : *Dépendance et reproduction. Le rôle social des mécanismes d'enseignement en Grèce, 1830-1922*, éd. Themelio, 1977.

<sup>7</sup> Cf. A. Mpaxevanaglou : *Les Détenteurs grecs de capitaux 1900-1940. Approche sociale et économique*, Athènes, éd. Themaelio, 1994.

<sup>8</sup> K. Tsoukalas, op. cit

tutionnalisation des établissements scolaires, qui avait eu lieu au cours du 19<sup>e</sup> siècle<sup>9</sup> d'abord, avait permis la création d'un réseau d'enseignement unique, unifié et en apparence démocratique. Une partie de la classe bourgeoise libérale a commencé à s'opposer à cette forme de système d'enseignement en soulignant ses «vices de fonctionnement», «puisqu'il ne prévoyait pas des écoles spéciales pour l'éducation des enfants des classes inférieures, ce qui ne fait rien d'autre que de favoriser le parasitisme et le népotisme»<sup>10</sup>. Le Cercle des Enseignants fondé en 1910 et qui représentait la fraction libérale et progressiste de la classe bourgeoise, en jouant un rôle fondamental dans la vie intellectuelle et politique du pays jusqu'en 1930, exerça la critique la plus vive. Il est significatif que A. Delmouzos écrivait en 1926 : «L'organisation de notre enseignement ne prend pas en compte le caractère dual de la société moderne»<sup>11</sup>.

En 1924 fut créée une commission chargée d'enquêter sur les possibilités de fondation d'une école pilote privée qui «par son exemple ouvrirait la voie rapidement à des réformes du système d'enseignement en Grèce»<sup>12</sup>. Les membres de cette commission qui constituera à la fois le premier conseil d'administration du Collège d'Athènes étaient : Epaminondas Harilaos, président de la Chambre de Commerce et d'Industrie d'Athènes, élu président du collège, Bert Hodge Hill, directeur de l'Ecole américaine d'Etudes classiques à Athènes, élu vice-président, Emmanuel Benakis, ex-maire d'Athènes et ex-ministre du Commerce et de l'Industrie, Stéphanos Delta, gendre de Bénakis et premier gouverneur de la Banque Agricole, élu trésorier, Stavros Papadakis,

diplômé de l'Ecole Rovertiou, élu secrétaire, Pétrios Kalligas, ex-ministre de l'Industrie, Nikolaos Kyriakidis, armateur et président de l'Association des diplômés de l'Ecole Rovertiou à Athènes, et Harold Taquith, directeur de l'Association Near-East Relief<sup>13</sup>. La proposition pour la fondation à Athènes d'une école à orientation pédagogique et aux méthodes d'enseignement de type américain, d'une part, s'est fondée sur l'expérience qu'ont eue comme élèves à l'école Rovertiou de Constantinople les pairs de la grande bourgeoisie de la Diaspora<sup>14</sup>, et, d'autre part, s'explique à la fois par le souci des classes dominantes de «s'occidentaliser», de «rattraper le retard» et en même temps par les profits de distinction associés à ces formations.

L'école a été inaugurée une première fois en 1925 en se fondant financièrement sur le conseil d'administration et a été hébergée dans un bâtiment au centre d'Athènes. Elle a fonctionné au départ avec 30 élèves, dont 11 étaient des réfugiés de Constantinople et de Smyrne, 5 venaient de l'étranger, 9 de province et 5 d'Athènes, et a eu comme cadres

<sup>9</sup> Cette institutionnalisation a été réalisée par l'administration bavaroise à partir de principes issus des thèses de la Révolution française et surtout des débats post révolutionnaires.

<sup>10</sup> A. Petridis : «Les écoles grecques et la classe moyenne», *Bulletin du Cercle des Enseignants*, IV/1-4 (1912), pp. 284-293, dans K. Tsoukalas, op.cit., p. 520.

<sup>11</sup> A. Delmouzos : *Démotique et enseignement*, Athènes 1971, p. 34.

<sup>12</sup> (Coll.) : *Collège d'Athènes : 50 ans depuis sa création*, Athènes 1976, p. 41.

<sup>13</sup> Ibid, p. 43. Pour avoir une idée du poids relatif de la commission, il suffit d'indiquer certaines caractéristiques de la fortune de ses membres. E. Harilaos est un exemple type d'un grand détenteur de capitaux de l'époque. Il dirige environ 10 sociétés anonymes qu'il a fondées, participe successivement à plusieurs postes gouvernementaux, est copropriétaire de publications et journaux, président des organisations les plus importantes des détenteurs de capitaux de l'époque, telles que la Chambre de Commerce et d'Industrie, qui était une institution quasi étatique, une suite d'espaces de concentration de pouvoirs économiques parvenue à acquérir un prestige public, une dimension juridique et une force politique et sociale (cf. A. Paxevanoglou op. cit., pp. 276-288). D'autre part, le principal fondateur E. Bénakis, un des plus riches Eginètes, s'installa à Athènes en 1910, en même temps qu'arrivait au pouvoir E. Vénizélos. Principal mécène du régime de Vénizélos, il fut élu député en 1910, maire d'Athènes en 1914, puis fut nommé ministre. Il meurt en 1929 et reçoit le titre posthume de «bienfaiteur national».

<sup>14</sup> A l'opposé de l'Ecole Rovertiou, prestigieuse école d'enseignement supérieur devenue aujourd'hui la Bogaziçi University, qui était une fondation américaine à caractère missionnaire et avait une population d'élèves plurinationale, le Collège d'Athènes a été fondé comme école purement grecque de l'enseignement secondaire.

administratifs et enseignants, des grecs et des américains, qui étaient d'anciens professeurs et étudiants de l'école Róvertiou. En 1929, elle déménagera un peu à l'extérieur d'Athènes, dans l'actuel «quartier noble» et s'installe (jusqu'à aujourd'hui encore) dans des «locaux imposants nouvellement construits», une donation de E. Bénakis. Le fonctionnement de l'école est garanti entre temps par une collaboration entre le conseil d'administration de l'école et du Club des donateurs (Trustées of Athens College in Athens), qui fut fondé à l'initiative de la grande bourgeoisie d'affaires des Grecs d'Amérique et constitué d'universitaires américains, de cadres gouvernementaux et d'hommes d'affaires dans le but de trouver des capitaux et d'envoyer des dividendes à Athènes, afin de couvrir le déficit annuel du fonctionnement du Collège.<sup>15</sup>

La seconde inauguration de l'école eut lieu en 1929, l'année où le gouvernement libéral de E. Vénizélos entreprit la grande transformation du système d'enseignement, dont le but principal était l'institutionnalisation d'un réseau professionnel très élargi ainsi que la réduction de l'accès à «l'enseignement général» traditionnel<sup>16</sup>. Toutes les conditions pour un «avenir brillant» étaient réunies : sa réussite fut fonction du capital économique et social de ses fondateurs du capital scolaire des enseignants (doté aussi de tous les signes extérieurs de la modernité, à commencer par le caractère international de son corps enseignant) et de leurs capacités à mobiliser le capital social des parents d'élèves ainsi invités à opérer collectivement la promotion de l'école et, par là, de leurs progénitures<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Collège..op.cit, p.43

<sup>16</sup> K. Tsoukalas, op. cit., p. 521. Voir aussi A. Fragoudakis: *Transformation du système d'enseignement et des intellectuels libéraux*, éd. Kedros, 1977; A. Dimaras: *La transformation non réalisée. Des données d'histoire*, vol. B', éd. Ermis, 1974; A. Kazamias, N. Kassiotakis (éd.): *Les transformations du système d'enseignement en Grèce*, Rethymno, 1986

<sup>17</sup> «Parmi les invités à la cérémonie d'inauguration se trouvaient le président de la République, le premier ministre, l'archevêque d'Athènes et primat de Grèce, l'archevêque de Trébizonde, le ministre de l'Éducation (dont quatre fils étudieront

Il faudrait de plus évoquer toutes les stratégies symboliques mises en œuvre par l'école durant toute la période de son expansion visant à assurer, à reproduire et à accumuler du capital symbolique - comme, p.ex. les luttes qu'elle a dû mener au sein de l'espace scolaire dans le but d'imposer sa position dans la hiérarchie scolaire et sa représentation de cette hiérarchie - pour comprendre comment cette école a fini par inscrire très officiellement dans son programme et ses projets déclarés, la promesse de positions de pouvoir.

L'évocation de quelques noms d'anciens élèves suffit à montrer que la destinée de cette école est restée liée à celle d'une partie de ce que certains interviewés appellent «la classe dirigeante» et cela dès l'origine. Le *Who's Who* des anciens élèves du Collège mêle des noms de personnes ou même de dynasties familiales qui ont joué, au moins depuis 1945, un rôle important dans la vie politique ou économique et qui appartenaient à la grande bourgeoisie. Il contient en revanche relativement peu de noms d'artistes, d'écrivains ou d'hommes politiques de gauche, du moins pour la période qui précède l'arrivée au pouvoir du parti socialiste en 1981. Dans le champ intellectuel, le Collège a formé plutôt des professeurs - surtout en économie et en droit - pour les-

---

plus tard au Collège d'Athènes), le ministre de la Santé (dont cinq petit-fils fréquenteront l'établissement), le ministre de l'Économie nationale, le ministre de la Justice, le secrétaire d'État au Commerce, le maire d'Athènes, le président du Conseil municipal, le gouvernement de la Banque de Grèce, le chargé d'affaires de l'Ambassade américaine, des représentants de l'Université d'Athènes, de l'École Róvertiou, du Collège de Jeunes Filles de Constantinople et de l'Université américaine de Beyrouth, des sénateurs et des députés, le conseil d'administration, les associations de professeurs, les élèves et leurs parents» (cf. *Collège d'Athènes*, op. cit., p. 59). Dans son allocution, le premier ministre E. Vénizélos notait : «Dans les établissements d'enseignement privé, il est possible de réaliser les innovations les plus grandes et les plus réussies, parce que les établissements d'enseignement privé sont simplement sous la surveillance de l'État et se conforment uniquement à ses orientations générales. De ce fait, ils peuvent parvenir à de plus grands progrès. C'est ces progrès que nous attendons que le Collège d'Athènes réalise. Voilà mon sentiment sur l'importance du Collège» (ibid, p. 61).

quels le monde du privé a exercé une attraction importante sur leurs orientations. Même une fois devenus professeurs à l'Université, on les trouve dans le privé ou exerçant une activité parallèle dans le secteur privé, ou encore, occupant des postes très élevés dans l'appareil d'Etat.

### UNE ECOLE D'ELITE

Originaires de la bourgeoisie, notamment de la bourgeoisie industrielle et du monde des affaires, séparés de l'univers scolaire mais aussi extrascolaire des élèves appartenant aux autres classes sociales, les élèves du Collège d'Athènes (C.A.) pouvaient partager dès la petite enfance, puisque la scolarité s'y déroule du début du primaire jusqu'à la terminale - c'est-à-dire durant une période longue et décisive pour la constitution d'un esprit de groupe - une même expérience de la vie et une même conception de l'avenir social, qui exerceront une influence durable sur leur biographie, même si leur trajectoire ultérieure peut les rapprocher des anciens élèves de l'enseignement public et leur faire partager une même «expérience de génération»<sup>18</sup>.

En 1996, sur 88 bacheliers (élèves de la 3<sup>e</sup> classe du lycée) du collège, 90,8% sont issus de pères qui ont fait des études d'enseignement supérieur, 8% de pères qui sont bacheliers de l'enseignement secondaire et 1,1% (1 seul individu) de pères qui ont terminé des études primaires, tandis que le niveau scolaire correspondant de leurs mères varie de 74,7% à 19,5% et 3,4%. De la même façon, 79,5% de leurs pères et 43,4% de leurs mères exercent la profession de cadre supérieur ou profession libérale, 13,3% de leurs pères sont employés ou militaires

<sup>18</sup> Le montant des frais de scolarité très élevé et les mécanismes de cooptation se complètent pour assurer un recrutement socialement sélectif. Toute l'évolution ultérieure passant par l'application de critères de recrutement, de tests d'intelligence et d'examens jusqu'au tirage au sort, marque une tendance vers la dissimulation des critères extrascolaires et la légitimation des mécanismes de sélection. D'ailleurs, les enfants des diplômés du collège ont toujours la priorité d'accès au C.A., indépendamment des procédures.

comme 18,4% de leurs mères, tandis que seulement 3,3% de leurs pères sont des ouvriers, techniciens ou agriculteurs et que 28,5% de leurs mères s'occupent du ménage. Le capital hérité de ces élèves est manifeste si on se rend compte que, selon les données du recensement de 1991, pour la population active, 13%) sont classés parmi «les scientifiques et les professions libérales» (11% pour les hommes et 19% pour les femmes), 8,67% sont classés parmi les «cadres supérieurs» (2% pour les hommes et 0,36% pour les femmes), 16,78%) et 2,30% respectivement dans la zone urbaine, 5% des femmes sont diplômés de l'enseignement supérieur, 15,5%) des femmes ont achevé l'enseignement secondaire.

67% sont domiciliés surtout dans les quartiers du nord-est d'Athènes, c'est-à-dire les quartiers les plus privilégiés d'Athènes<sup>19</sup>, et même 90% avec le pourcentage des élèves qui habitent d'autres banlieues privilégiées d'Athènes et notamment celles du sud-est (P. Falero, Glyfada, Kavouri, Alimos) ou du centre de la ville (Kolonaki).

<sup>19</sup> Il suffit de noter que ceux qui ont fini des études supérieures (à l'université AEI et dans les écoles TEI) représentent à peu près 20% de la population active sur l'ensemble de la région de la capitale, tandis que ce pourcentage double dans la banlieue sud-est. De la même façon, sur l'ensemble de la région de la capitale on trouve 515 individus sur 1000 qui n'ont pas terminé les études primaires, tandis que dans les banlieues privilégiées on n'en trouve que 53. Voir, entre autres, N. Pantazidis, K. Kassimati : *Grandeur et Composition de la Population de la Capitale*, CNRS, 1984. Du point de vue éducatif, on voit par exemple qu'en 1992, sur 10 écoles secondaires ayant les plus grands taux de réussite d'entrée aux AEI et notamment aux «facultés supérieures» de l'enseignement tertiaire, toutes sont localisées dans les quartiers du sud et du nord d'Athènes (voir Ch. Katsikas, G. K. Kavadias : *L'Inégalité dans l'Enseignement Grec*, éd. Gutenberg, 1994, p. 92). Dans les mêmes régions, on trouve la plupart des écoles privées, fréquentées par des élèves habitant dans ces régions (ibid, p. 96) ainsi que les meilleurs écoles publiques disposant de l'infrastructure de plus haut niveau (voir D. Tsourekis : *Les Ecoles d'Athènes*, Athènes 1991, p. 75; A. Defner, P. Kamoumsi, Th. Maloutas, D. Economou : *Rapport 1. Education, Infrastructure et des Indices de base en ce qui concerne l'enseignement secondaire dans l'espace athénien*), éd. CNRS, 1989).

L'aspect architectural de l'école est un élément important de son fonctionnement et de l'image qu'elle donne. Entourée de murs qui la mettent à l'abri des regards importuns, avec une série de dispositifs qui concourent à produire le sentiment que seule une population dûment sélectionnée est admise à entrer dans ce lieu privilégié, les luxueux locaux et le prestige du site renforcent son originalité et constituent une coupure spatiale et temporelle avec l'environnement extérieur. «*Dans un "grand village", avec les installations et les infrastructures les meilleures et les plus complètes où les enfants peuvent faire ce qu'ils veulent sans avoir besoin de recourir à quoi que ce soit à l'extérieur*» (architecte, épouse d'architecte ayant menée ses études à Bruxelles, fille d'un grand commerçant). «*Je trouve qu'il est le meilleur du point de vue des bâtiments ; tout d'abord il a des installations très bonnes, il a des gymnases, des stades, des piscines, du tennis, des choses merveilleuses. Il a des théâtres, des salles entières d'ordinateurs super équipées. Il a le meilleur bâtiment, le plus grand, le plus spacieux*» (avocat, épouse d'avocat, mère d'élève).

Les effets produits par la séparation du milieu scolaire sont renforcés par une pédagogie visant à encadrer non seulement le temps scolaire mais aussi l'ensemble du temps libre afin d'associer la «méthode» et la «créativité». Ainsi, se met en place une organisation particulière de l'école qui finalement ne fait que renforcer l'effet de la spécificité sociale de son recrutement et lui permet de fonctionner comme une «petite société», comme disait Durkheim, c'est-à-dire une société où les élèves acquièrent une «disposition générale de l'esprit, qui leur fait voir les choses en général sous un jour déterminé»<sup>20</sup>. Ce modèle de formation, que le col-

lège d'Athènes, C.A., met en pratique, est basé sur le principe de conciliation du modèle scolaire et du modèle mondain. La pédagogie appliquée accorde tout d'abord une place fondamentale «à la personnalité globale des enfants» prolongeant en milieu scolaire le travail d'éducation familiale. La formation, comme dans l'enseignement privé dans son ensemble, s'adresse à la personnalité toute entière et non seulement à l'élève. Le C.A. est un monde où la dimension individuelle est prise en compte dans l'organisation et dans les régularités que définit l'encadrement, rythmant la vie d'élève et réglant les rapports interindividuels.

L'encadrement concerne tout d'abord le travail scolaire avec, après la classe, des études obligatoires consacrées aux devoirs, un fort système d'émulation avec interrogations et exercices très fréquents, une composition tous les mois, des concours blancs en fin de trimestre etc.. Les enseignants accompagnent ce rythme intense d'un travail d'acquisition d'«habitudes de travail», notamment la méthode et la précision, «*en faisant attention aux faiblesses de chaque élève*» (un élève). Comme le dit un ancien élève et actuel ministre, «*il existe une forte pression et le poids des leçons et des exigences est très lourd, ce qui t'oblige, indépendamment de la conception que l'on peut avoir, à travailler méthodiquement et pendant une très longue durée. C'est quelque chose que l'on ne rencontre pas dans la réalité grecque et qui façonne une mentalité que j'ai trouvé personnellement très utile par la suite. Par ailleurs, ce qui m'a beaucoup aidé à me faire une méthode de travail, c'est-à-dire avoir un programme, apprendre à faire des devoirs depuis que je suis très jeune et ne pas faire des devoirs tout simplement comme cela, avec tout ce qui me passe par la tête, mais y mettre de la méthode, savoir rassembler des éléments à partir de livres, prendre des notes, pouvoir faire des études en citant mes références, des renvois et des bibliographies. Tout ce que j'ai appris à l'âge de 12-13 ans s'est avéré très utile plus tard lors de mes études uni-*

<sup>20</sup> E. Durkheim : *L'évolution pédagogique en France*, PUF 1990 (1er éd. 1938), pp. 38-39. La pédagogie mise en œuvre présente quelques points communs avec «le système d'enveloppement continu» des collèges jésuites tel qu'il est analysé par E. Durkheim. «Partout il [l'élève] entendait exprimer autour de lui, et avec la même autorité, les mêmes idées et les mêmes sentiments. Jamais il ne pouvait les perdre de vue. Il n'en connaissait pas d'autres» (E. Durkheim, *ibid*, p. 297). Cf aussi

F. Bovin : «Une seconde famille, un collège d'enseignement privé», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No 30 (1979), pp. 47-64.

versitaires à Cambridge. Cela m'a profilé un mode et une structure de comportement que je considère personnellement précieux»<sup>21</sup>.

Des exercices sont mis en place dans le cadre de la «lutte contre le verbalisme et la prolixité», comme a dit un enseignant<sup>22</sup>. Il s'agit d'un travail intensif et soutenu dont le rendement est tout à fait transparent aussi bien aux élèves (avec la régularité de la correction des exercices, individuelle ou collective, accompagnée de prestations précises et de sanctions officielles) qu'aux parents (avec les communications de notes), et qui s'oppose aussi bien aux situations de l'école publique qui sont loin de créer une situation d'urgence, qu'aux pratiques de rabâchage. Le C.A., à travers les efforts continus de réorganisation de son programme, vise à s'assurer de la reconnaissance de l'Etat tout en essayant de sauvegarder son autonomie. «Il a toujours essayé d'alléger la quantité au profit de la qualité, comme cela était d'ailleurs la philosophie initiale de ses fondateurs» (professeur de lettres)<sup>23</sup>, «avec

comme règle de simplifier et de se défaire des répétitions ennuyeuses», «puisque l'école n'a pas pour but de former des perroquets mais des hommes capables de penser» (élève). Les efforts constants d'alléger le volume du travail des élèves, qui ont eu très tôt pour conséquence d'institutionnaliser une année supplémentaire au lycée afin de réduire le nombre d'élèves par classe, («économiser du temps pour l'étude et la réflexion» dans le courant de la journée, développer les activités hors programme («activités libres»;) dans le but de «donner des opportunités aux enfants pour renforcer leur inclination à la création», comme le notait le *Guide des Etudes*), caractérisent tous les règlements intérieurs et toutes les réformes du modèle de formation. Il faudrait décrire en détail le développement d'un véritable enseignement parallèle, une sorte de deuxième voie que les élèves peuvent choisir, (le collège leur propose soit cette innovation, soit les filières à contenu identique à ceux des lycées publics qui se distingue de l'enseignement traditionnel en ce qu'il propose une pédagogie «moderne», «personnalisée», faisant appel à la «créativité», au «travail créatif et indépendant», aux qualités de «caractère» et des «inclinations», au «travail en équipe», et bien sûr à la pratique très intense des langues étrangères. L'anglais est le principal cours du Collège, et le renforcement de cette matière vise à rendre finalement les élèves capables de faire un usage de l'anglais comme langue maternelle.

«Les cours sont très nombreux. Il est certain qu'il y a plus d'heures que dans les écoles publiques. Je pense que c'est un avantage important parce que disons que le programme est fait sans pression, sans angoisse. D'autre part, il existe des cours en plus qu'offre le Collège ou les cours traditionnels sont donnés avec plus de facilité. Par exemple, laboratoires, films, etc., l'informatisation du Collège, la bibliothèque, de sorte que tu vois même les cours

<sup>21</sup> Athinaios, Revue de la communauté d'élèves du Collège d'Athènes, 2/1993, p. 10. Un ex-premier ministre confirme que «le mode de travail et de pensée que j'ai appris au C.A. m'a paru très utile lorsque je suis allé à Harvard», in Athinaios, 1/1992, p. 18.

<sup>22</sup> Les divers exercices de rhétorique qui sont utilisés pour développer la «capacité des orateurs» fournissent «une chance extraordinaire pour tirer les avantages de la concision bien étudiée en opposition à la prolixité et les redondances» (*Collège d'Athènes, Cinquante années*, op. cit., p. 100). «Words are like leaves and where they most abound much fruit of sense beneath is rarely found» était la phrase qui accompagnait la page de couverture des cahiers des élèves qui étudiaient autrefois au C.A.

<sup>23</sup> Comme le note un des fondateurs de l'école, «l'association des professeurs du CA cherchait pendant plusieurs mois une solution. Sur le fond du problème bien sûr il ne pouvait y avoir aucune contestation. Tous les médecins et les pédagogues du monde entier ont condamné le système d'enseignement qui provoque un surmenage aux élèves, les premiers parce que cela nuit à la santé du corps et de l'esprit, les seconds parce qu'il ne permet pas la culture psychique de l'enfant et exclut sa préparation aux besoins de la vie complexe d'aujourd'hui. (...) En d'autres termes, que l'élève ne pense jamais, ne juge jamais. (...) C'est

à ce surmenage qu'est imputée l'étroitesse d'esprit observée chez les diplômés de l'enseignement secondaire» - cf. Π. Δέλτα: «Ίδρυση και δράση του Κολλεγίου Αθηνών» («Fondation et action du Collège d'Athènes»), *Travail*, 30.10.1932, pp. 1381-1382.

normaux d'un autre œil, c'est-à-dire que l'enseignement est bien meilleur. Ce n'est pas simplement un cours dispensé à sec par le professeur. Et cela se voit parce que nous avons toujours eu l'occasion d'en discuter avec des groupes d'amis extérieurs à l'école. Je vois ce qui se passe avec les enfants de mon âge dans les écoles publiques ; c'est sûr que tout est différent. Non pas que l'école diffère beaucoup en ce sens que c'est toujours une relation élève-professeur ; pourtant, les différences sont parfois terribles» (élève de terminale).

«Je l'ai vu en grec ancien, qui est la matière principale de la filière que je suis. Tout d'abord, le Collège a certains professeurs de grec ancien, c'est-à-dire tous ceux que j'ai eus à partir du Collège jusqu'à aujourd'hui, des jeunes et des plus anciens, mais surtout les anciens, qui ont une culture exceptionnelle - je ne veux pas citer des noms, je ne veux pas, mais il y en avait un, disons, qui était une sommité. Ces gens sont toujours là, tu apprendras auprès des bons vieux professeurs. Et puis, disons, il y a ce qui est systématique au Collège, rien n'est laissé au hasard, comme p.ex. lorsqu'on a un livre et on doit le finir de n'importe quelle façon ou qu'on prend une traduction et qu'on doit la faire n'importe comment en un jour. Non, cela ne se fait pas au Collège. Il existe un programme» (élève de la deuxième du lycée).

Il s'agit d'un enseignement qui est formé sur le modèle communicatif, sur la «discussion» à travers laquelle l'élève ne vit pas «dans un système sclérosé où il serait un récepteur passif, mais où il a un avis, une opinion, un choix, et le courage de les exprimer» (parent d'élève). «C'est dans les matières principales et surtout dans les matières facultatives que les professeurs tentent de développer notre esprit critique, et cela constitue un facteur important. On ne peut pas apprendre sa leçon, comme on nous dit que cela se passe à l'école publique, mais connaître sa leçon où le professeur t'invite à répondre aussi selon ton jugement. On a des discussions très intéressantes, et c'est pour cela qu'il y a plus d'heures au C.A. que dans les autres écoles» (élève). Et un autre : «Au-delà

des cours, il y a les diverses conférences qu'organise souvent le C.A., que ce soit par nos professeurs ou par des intervenants extérieurs, à propos de thèmes différents. Un débat a lieu par la suite avec les orateurs. (...) Ce qui est important c'est que le C.A. offre la possibilité aux élèves de développer leurs connaissances et d'acquérir une éducation plus générale». (élève).

Le lycée est, selon la loi constitutive du C.A., un cycle de 4 classes. Cependant les élèves de la 2<sup>e</sup> classe du lycée ont la possibilité de choisir entre cette innovation et le cycle d'études de 3 ans qui correspond à celui du lycée public. C'est ainsi qu'ils peuvent opter entre deux cycles d'études distincts. Le lycée de 4 ans confère la possibilité aux élèves «d'élargir et d'enrichir» leur enseignement dans le cadre des opportunités éducatives offertes à tout élève du C.A. qui souhaite aller au-delà des limites strictes du cours du programme officiel. La différenciation de ce cursus en cycles de 3 et 4 ans se fait à partir de la 2<sup>e</sup> classe du lycée. Le principal objectif du programme et du contenu des classes 1 et 2 du lycée est de cultiver les aptitudes intellectuelles des élèves et de leur inculquer les connaissances fondamentales qui leur seront nécessaires pour la suite de leurs études et leur garantiront les conditions pour réaliser leurs objectifs dans les études supérieures. Le programme de la 1<sup>re</sup> classe du lycée, qui est comme on l'a dit, commun à tous les élèves, comporte 38 périodes d'enseignement (40 minutes chacune) par semaine, soit 8 périodes de plus que le programme des lycées publics. Les heures de cours supplémentaires dispensés sont : 1 en histoire, 1 en éducation physique, 1 en chimie, 1 en informatique, 2 en anglais et 2 en options. L'orientation professionnelle a lieu en une heure d'enseignement pendant la 2<sup>e</sup> période de quatre mois de l'année scolaire<sup>24</sup>. Le renforcement de l'histoire vise la «culture intellectuelle» des élèves en matière

<sup>24</sup> L'anglais est le principal cours du collège et le renforcement de cette matière vise à rendre finalement les élèves capables de faire un usage de l'anglais comme langue maternelle.

**Répartition des candidats par cycles d'étude aux AEI-TEI-universités à l'étranger de 1986 à aujourd'hui**

<b>Cycle de 3 ans</b>						
Total des élèves en terminale						50
Diplômés						48
N'ont pas manifesté d'intérêt pour des universités (AEI) et instituts de technologie (TEI) en Grèce et des universités à l'étranger						01-2% (9%)
Candidats à des universités et instituts de technologie en Grèce et des universités à l'étranger						47-98% (93%)
Année	Candidats	Université Grèce AEI	Etranger	Institut technique Grèce TEI	Non-admis	Total des admis
1986	112	49%	5%	25%	20%	79%
1987	118	38%	9%	17%	36%	64%
1988	199	43%	15%	17%	25%	75%
1989	199	30%	16%	17%	38%	62%
1990	156	32%	19%	14%	35%	65%
1991	146	32%	21%	15%	32%	68%
1992	193	30%	21%	10%	39%	61%
1993	156	31%	17%	12%	40%	60%
1994	197	28%	19%	13%	40%	60%
1995	167	28%	26%	8%	38%	62%
<b>Cycle de 4 ans</b>						
1986	82	39%	27%	16%	18%	82%
1987	65	23%	38%	14%	25%	75%
1988	61	15%	62%	8%	15%	85%
1989	52	6%	83%	6%	6%	94%
1990	55	0%	98%	2%	0%	100%
1991	73	3%	85%	1%	11%	89%
1992	85	1%	92%	1%	5%	95%
1993	58	3%	85%	0%	12%	88%
1994	80	0%	95%	0%	5%	95%
1995	48	0%	98%	0%	2%	98%

Source: Octobre 1995

Cellule d'orientation professionnelle du CA : année scolaire 1994- 95

**Répartition du total des candidats (coursus de 3 et 4 ans)  
aux AEI, TEI, universités à l'étranger**

Cycle d'étude	Candidats	AEI	Etranger	TEI	AEI + étranger	Non admis	Total des admis	
3 ans	167	46	44	17	90	63	104	
4 ans	48	.	47	.	47	01	47	
<b>1994-1995</b>	215	80%	21%	42%	7%	64%	30%	71%
<b>1993-1994</b>	277	88%	20%	41%	9%	61%	30%	70%
<b>1992-1993</b>	214	88%	23%	36%	8%	59%	33%	67%
<b>1991-1992</b>	269	87%	22%	41%	8%	63%	29%	71%
<b>1990-1991</b>	219	92%	22%	42%	11%	64%	25%	75%
<b>1989-1990</b>	211	83%	24%	40%	10%	63%	26%	74%

**Le total des étudiants à l'étranger (113) se répartit comme suit:**

	1995	1994	1993	1992	1991	1990
USA	25-27%	27%	36%	32%	50%	43%
Grande-Bretagne	53-58%	62%	49%	47%	36%	33%
Italie	01-01%	0%	04%	07%	1%	2%
France	0-0%	03%	04%	07%	1%	3%
Hongrie	5-5%	02%	01%	04%	5%	11%
Suisse	0-0%	0%	.	01%	1%	3%
Allemagne	0-0%	0%	.	01%	5%	2%
Tchéqui-Slovaquie	4-4%	03%	05%	01%	.	.
Canada	2-2%	02%	.	.	.	3%
Belgique	0-0%	01%	.	.	.	.
Autriche	0-0%	0%	01%	.	.	.
Roumanie	1-1%	01%	.	.	.	.

Source : Octobre 1995

Cellule d'orientation professionnelle du C.A. : Année scolaire 1994-95

d'éducation générale : les élèves s'exercent en salle d'étude d'histoire afin d'apprendre à utiliser les sources et à se familiariser avec le travail de la recherche historique. Le programme de la 2<sup>e</sup> classe du lycée se divise donc en deux cycles de 3 ou 4 années d'études. Pour le premier cursus les matières se subdivisent en classique et pratique. Cette distinction doit permettre le renforcement de certaines matières, une approche différente de l'enseignement ainsi que de la quantité et qualité des travaux à la maison, sans toutefois altérer le caractère de l'éducation générale. Le programme hebdomadaire comprend 38 périodes de cours avec des aides supplémentaires pour toutes les classes en anglais, en éducation physique et en informatique (1 heure) et en option (2 heures). Une heure supplémentaire est ajoutée pour les sections classiques en grec ancien, latin et littérature, alors que pour les sections modernes, en mathématiques, en physique et en chimie. Pour les cours de physique et de chimie plus particulièrement, ces heures supplémentaires permettent de réaliser des expériences en laboratoire. Les cours sont dispensés en anglais et ont été planifiés de sorte à cultiver l'intérêt des élèves, leur sens d'observation et leur capacité d'apprécier, interpréter et associer les remarques sur les phénomènes pour en extraire des conclusions. Ce travail en laboratoire permet, en fait, l'exercice de la réflexion et la familiarisation à la pensée scientifique. Les classes du 2<sup>e</sup> cursus restent unifiées et n'ont pas d'orientation directe. Le programme hebdomadaire comporte le même nombre d'heures, dont 36 pour le programme normal et 2 pour des cours en laboratoire d'études libres. Les 6 heures supplémentaires par rapport au programme officiel national sont réparties entre 1 heure d'anglais, d'éducation physique, informatique et chimie, et 2 en options. L'algèbre, la physique, la chimie et la biologie sont enseignés en anglais et les manuels utilisés font partie de la bibliographie étrangère. Thématiquement, le programme dispensé dans les deux cursus est le même de façon à permettre un éventuel changement de cycle d'étude.

En arrivant à la 3<sup>e</sup> classe du lycée, les élèves doivent faire leur choix définitif, quant au cycle d'étude (3-4 ans) et choisir aussi la

filière de leur préférence (physique-maths et orientation polytechnique, médecine-biologie, lettres-droit, 4 économie). Le programme est rapide et intensif afin de préparer au mieux les élèves au concours d'entrée aux établissements supérieurs universitaires et techniques. Le contenu de chacune des matières est celui défini par l'Etat grec et l'enseignement se répartit en 36 périodes par semaine augmentées de 6 par rapport au lycée public, dont 1 heure d'anglais et 1 heure d'éducation physique et 4 heures de soutien à des cours de la filière correspondante. Ce cursus nécessite un dévouement absolu des élèves au travail scolaire et présuppose, par conséquent, que l'élève, désormais mûr, a mis au point méthode correcte de travail, qu'il a hiérarchisé les priorités concernant son programme quotidien. Le cycle de 4 ans offre aux élèves une éducation qui répond au caractère traditionnel du C.A., en association avec leur préparation à des études universitaires, surtout à l'étranger. Le cycle de 4 ans se subdivise, comme celui de 3 ans, en 4 filières. Les cours enseignés ont été élaborés pour couvrir thématiquement les exigences des universités américaines et européennes tout en couvrant très largement le programme du concours d'entrée aux universités grecques. Ainsi, ce cycle est offert aux élèves qui désirent étudier dans les universités étrangères sans pour autant exclure l'entrée dans les universités en Grèce. Il faut cependant souligner que la méthode de travail suivie répond plus à l'esprit des examens d'entrée dans les universités étrangères. La plupart des cours, et en particulier les cours spéciaux, sont enseignés en anglais avec l'utilisation de manuels anglophones de la bibliographie internationale de niveau universitaire. On recherche ainsi à ce que les élèves dominent parfaitement les deux langues et se familiarisent à la terminologie y afférente. Parallèlement à l'enseignement académique, ce cycle vise à «cultiver tout penchant ou talent spécifique» des élèves et encourager leur participation à des activités organisées extra-scolaires. La préoccupation des élèves aux «affaires communes» et leur implication dans des activités culturelles et sportives contribuent au développement multilatéral de leur personnalité et constitue une condition de leur entrée dans les meil-

leures universités de l'étranger. L'orientation vers le laboratoire d'études libres tient sa place avec 6 heures de cours GCE, AP, Proficiency etc., qui soit constituent une condition d'admission soit améliorent la classification des élèves dans des classes universitaires avancées des facultés américaines. Ainsi, dans plusieurs cas, la 4e année du cycle peut être mise à crédit comme 1ère année d'études universitaires. Les dernières années, le C.A. assure, après la 1ère année du lycée, la préparation du Baccalauréat International, qui atteste la constitution d'une culture liée à la mobilité de ces fractions des classes supérieures<sup>25</sup>.

*«C'est qu'il y a un personnel anglophone pour l'enseignement de la langue, et que l'enseignement des autres matières se fait soit par des professeurs grecs qui ont étudié à l'étranger et qui enseignent la matière étudiée en anglais dans les cas précités, soit par des professeurs anglophones. Il y aussi les Forensics, qui sont des exercices de rhétorique, des dialogues ou des représentations d'une pièce de théâtre (soit une partie d'une pièce de théâtre où il y a un concours de rhétorique avec une autre école). C'est-à-dire qu'un groupe d'élèves apprend comment parler et exprimer sa pensée, et comment argumenter en langue anglaise. Bien sûr, ils doivent formuler leur pensée dans un style dynamique vers l'extérieur»* (Responsable du bureau d'orientation professionnelle).

Cette sur valorisation de l'apprentissage linguistique, à dimension anglosaxonne notamment, forme spécifique d'apprentissage international, favorise l'immersion dans un milieu international. En effet, étant donné que la maîtrise d'une langue dépend étroitement de ses modes d'acquisition en sorte qu'à l'inculcation explicite de la grammaire formelle s'oppose la familiarisation par la pratique régulière, l'univers du C.A. permet une familiarisation précoce avec l'anglais surtout, des accents et des façons de parler, en sorte que les élèves apprennent à considérer l'anglais comme un élément de leur envi-

ronnement quotidien, disposition qui leur permettra d'annuler le sentiment de dépaysement lors de l'arrivée aux USA ou en Angleterre pour continuer leurs études.

D'autre part, le privilège accordé à la réflexion au détriment de la mémorisation va dans le sens de la transformation du modèle de l'intellectuel» dans la société industrielle telle qu'elle est analysée par C. Baudelot et R. Establet. «Une société dont la légitimité du pouvoir est fondée sur la tradition, accorde toujours une place plus importante à la mémorisation et l'apprentissage par cœur. Ouverte sur l'avenir, la société moderne, au contraire, tend à les combattre comme routines, au mieux à les cultiver comme luxes secondaires ou des talents privés»<sup>26</sup>.

*«Je pense personnellement que l'éducation ne peut pas être nivélatrice. L'éducation doit donner les possibilités de différenciation et de développement en fonction de la passion, de l'intérêt et des capacités de chacun. Le Collège qui depuis son passé n'était pas une école s'adressant exclusivement aux couches sociales aisées (puisque il y avait un système de bourses qui donnait la possibilité à des enfants à très haut coefficient intellectuel mais dont les revenus des parents étaient faibles de pouvoir y étudier), je pense que ce n'était pas mauvais que ce soit une école différente des autres. Chaque pays doit créer sa classe dirigeante et je pense que les écoles qui donnent une éducation plus spéciale par une tension, une plus grande discipline et d'autres moyens, font du bien, ne font pas du mal. D'ailleurs, tous les pays qui ont joué un rôle de premier plan dans le système mondial étaient des pays qui avaient des systèmes d'enseignement ayant créé des élites et des niveaux élevés. Je ne pense pas que cela fasse du tort. Il existe une concep-*

<sup>25</sup> *Règlement de fonctionnement du Collège d'Athènes*, 1995-1996, pp. 16, 23.

<sup>26</sup> C. Baudelot, R. Establet : *Le niveau monte. Refutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Seuil 1998, p. 24. Comme le note un élève : «*Simplement, comme je t'ai dit, pour certaines choses que je voulais développer en moi, donner une issue à certaines inquiétudes ou tout autre chose. Le Collège était pour moi le champ où je pouvais exercer toutes les inclinations que j'avais.... Où je pouvais écrire ce que je voulais, m'épanouir comme je voulais sans avoir les pressions sociales ni rien de tout cela*».

tion de tout niveler. La solution ce n'est pas le nivellement par le bas, mais l'effort de tout faire pour aller vers le haut. Et en s'élevant ainsi, même là-haut il y aura des différences. C'est logique. C'est pourquoi, du moins à cette époque, le Collège avait la possibilité d'enseigner aussi certains cours supplémentaires, les options. Cela ne faisait pas de mal. Le fait que j'ai fait de l'histoire en 4e du Collège à partir de l'Histoire mondiale de W. Durant et que je n'étudiais pas le livre de l'Organisme d'Editions des Manuels Scolaires m'a aidé. Puisque, lorsque j'ai passé les examens d'entrée de l'Université, je n'ai pas eu besoin d'étudier l'histoire. On nous donnait la possibilité de progresser tout seul. [...]

L'anglais, comme je l'ai appris au Collège, était un instrument de travail. Je pense que le Collège m'a beaucoup aidé en ce sens. Il était aussi important pour moi, à une époque où se façonne le caractère et la personnalité de chacun, d'être dans un environnement qui promouvait certaines valeurs, telles que le mérite. Le succès et l'échec étaient acceptés comme résultats de l'effort personnel et non pas parce que l'on s'était fait pistonner. Comme une micrographie de la société, il y avait aussi la question de la déception indirecte. Par exemple, si quelqu'un au Collège était un bon ou mauvais élève, il fallait par la suite beaucoup de travail pour changer cette image. A savoir, si quelqu'un était mauvais élève dans son plus jeune âge et comme cette image le suivait partout, il devait travailler le double pour devenir un bon élève par la suite, parce que l'image qu'en avaient les professeurs au début de chaque année était celle de l'année précédente et que c'était l'image d'un mauvais élève. A l'opposé, si quelqu'un était un bon élève, il avait l'air du bon élève pour un certain temps et même en ne travaillant pas du tout, il restait bien placé. Cela te permet de comprendre certains facteurs que l'on rencontre plus tard dans la société» (ancien élève, ex-ministre)<sup>27</sup>.

La durée journalière de l'encadrement tend à augmenter avec l'âge du fait d'un engage-

ment plus diversifié dans l'activité périscolaire, mais les techniques de contrôle deviennent moins voyantes. Au terme des études s'ajoutent peu à peu les activités sportives et culturelles sans que les élèves soient obligés de se délocaliser et par conséquent de se détacher de leurs relations amicales : groupes d'activité, revues, activités manuelles, etc., ensemble d'activités dont on rappelle sans cesse le caractère «distinctif» et «pilote».

«Des clubs depuis le Parthénon...jusqu'à la voiture», comme le souligne ironiquement une revue des élèves : archéologie, auto, photos, écologie, Unicef, Unesco, ordinateur, vidéo, musique, moto, échecs, théâtre, philosophie, mathématiques, revues, la plupart datant des premières années du C.A. pour chacun des échelons de l'enseignement, que ce soit d'intérêt général, comme *Les Nouvelles du Collège*, *As You Like It*, *Scientific Journal*, ou que ce soit des publications spécialisées de chacun des clubs, qui sont dirigées par les élèves eux mêmes avec l'aide de leurs professeurs.

Le sport et les équipements qui s'y rattachent ainsi que les activités du théâtre du C.A. contribuent à la réputation de l'établissement. Les diverses associations de sportifs de choix du C.A. prennent part aux compétitions nationales dans divers sports, tels que le hippisme, l'escrime, le kayak, le bateau à voile, le ski etc. D'autre part, le théâtre est actif depuis dix ans comme centre culturel avec une autonomie administrative et fonctionnelle et une autosuffisance financière, déployant des manifestations culturelles importantes, qui «dépassent même la municipalité d'Athènes», comme le fait remarquer une mère d'élève. Selon la brochure publicitaire du C.A., 40.000 spectateurs, outre les élèves, ont suivi les manifestations extra-scolaires du théâtre (représentations théâtrales, concerts, expositions, de peinture, projection de films, conférences scientifiques, etc.).

Les professeurs, recrutés parmi l'élite des professeurs de l'enseignement secondaire et plus titrés que leurs homologues de l'enseignement public, doivent être dévoués,

<sup>27</sup> *Athinaios*, Revue de la communauté des élèves du lycée du Collège d'Athènes, 2/11/1993, pp. 11-12.

attentifs aux élèves, proches des familles afin de préparer des élèves «qui doivent en savoir plus que tout autre élève de leur âge» (ancien élève), «faire ressortir de chaque élève ce qu'il a de meilleur»<sup>28</sup>. Ainsi,

<sup>28</sup> «Oui, parce que les professeurs ont une largesse d'esprit, parce que lors des réunions avec les parents où je vais et parle avec eux, je vois tout d'abord qu'ils sont justes dans leur jugement, c'est-à-dire qu'ils disent sur Georges des choses qui correspondent à la réalité. Ils le comprennent psychologiquement, et cela n'a rien à voir avec le fait que Georges soit un bon élève, ils le comprennent. Ils savent qu'il ne travaille pas beaucoup à la maison mais c'est sans voir simplement une bonne note qu'ils disent bravo, cet enfant travaille. Ce qui signifie qu'ils s'occupent plus profondément de l'élève ; ils ne regardent pas simplement un écrit et ne disent pas que, s'il a 15, c'est un élève de ce niveau. Ils savent apprécier l'enfant lui-même» (père, grand commerçant).

«Le principal avantage d'une école privée c'est qu'elle peut choisir absolument son personnel enseignant et assurer, ainsi, constamment une qualité d'enseignement élevée, de sorte à ce que les enfants qui finissent les écoles privées comme la nôtre, aient de plus fortes chances de succès aux examens ou de réussir dans leur métier et dans leur vie. Les enseignants qui sont choisis doivent avoir des diplômes de troisième cycle, connaître plusieurs langues vivantes et démontrer par leur présence, par toutes leurs prestations, qu'ils sont capables d'enseigner ici. Et s'ils ne le sont pas, nous trouvons certains moyens pour protéger ce que l'on appelle la qualité. L'école publique ne dispose pas de ce droit, parce que, en suivant la loi de la liste de recrutement selon l'ancienneté et la notation, chacun est embauché, tout d'abord le premier, après le deuxième et ainsi de suite. Et celui qui est choisi est toujours le plus enclin et le plus proche à être le meilleur pour le progrès et la prospérité des élèves» (professeur).

«Non parce que les enfants ne s'intéressent pas à tout. Chaque enfant fait ses propres choix. Par ailleurs, ils ont des professeurs-conseillers qui les aident à choisir ce qu'ils veulent étudier et par la suite ce qu'ils peuvent faire d'autre. Par exemple, Vangélis, un ami de Georges, aime la médecine, qui est une science très difficile. Il faut de nombreuses années, beaucoup de travail, d'effort etc. Il est donc allé chez le responsable du CA et il lui a dit qu'il aime bien médecine et qu'il ne savait pas s'il ferait des études dans ce domaine. Je ne sais pas si je peux le faire, lui a-t-il dit. Cela s'est passé l'an dernier, et le responsable lui a dit que s'il le souhaitait, il pouvait faire en sorte qu'il aille un mois au Ygeia (hôpital d'Athènes qui offre ses services surtout aux classes privilégiées) en été pour voir ce qui se passe, entrer dans l'esprit de la médecine, de la vie, du travail, de tout, voir à quoi on est confronté et décider. Il lui

l'encadrement qu'ils assurent doit concilier la discipline et l'«individualité de chaque élève» Le C.A. «cultive la capacité dirigeante mais exige à la fois la soumission. Dans une société démocratique, celui qui dirigera doit tout d'abord apprendre à se soumettre à la loi et à obéir. (...) C'est une discipline sévère, et qui est associée au respect et à la personnalité de chaque élève, une discipline qui est exercée avec des dispositions amicales et une grande dose d'affection» (directeur de lycée). C'est d'ailleurs cette conciliation que les parents exigent des professeurs et qui fait, selon eux, la différence du privé. Les discours que les parents tiennent à propos des professeurs développent d'une part une des formes plus générales de l'opposition du secteur privé «sérieux» au secteur public «irresponsable» (où l'erreur et le manque de conscience professionnelle n'ont pas de sanction», et manifestent d'autre part un rapport à l'école comme rapport à une entreprise qui marche,

a organisé un stage pour un mois, grâce à un autre parent qui travaillait comme médecin à Ygeia, et il y allait tous les jours de 8h à 13h. Il a suivi chirurgie, médecine générale, il était comme l'assistant d'un chirurgien. Il entrait dans le bloc opératoire, portait des masques, des blouses etc. et il assistait à l'opération et il a vu tous les genres d'opérations, que ce soit à cœur ouvert, pour l'estomac etc. Et c'est ainsi qu'il a pu comprendre si cela l'intéressait ou pas. Et il insiste pour médecine, il aime beaucoup la chirurgie, mais pas du tout les études de généraliste parce que c'est trop statique et ennuyeux. Par conséquent, le CA lui a offert la possibilité de suivre médecine non pas les études mais la réalité. Comment on travaille dans la pratique. Et le CA aide vraiment lorsqu'il y a des problèmes ou si l'on ne sait pas si on continuera en Grèce ou on fera des études à l'étranger. Parlons de Stéphane. Ses parents avaient décidé qu'il ferait des études d'architecture. Mais Stéphane n'était pas bon en physique-chimie, et sans cela il est impossible de faire l'École Polytechnique en Grèce, alors qu'il avait beaucoup de talent pour le dessin. Et c'est ainsi qu'un jour où Georges était là, ainsi que ses parents, pourquoi ne pas faire des études d'arts graphique ou quelque chose d'autre puisqu'il était tellement doué pour le dessin. Ils sont allés voir le responsable du CA qui s'occupe de l'orientation et il a trouvé la solution, aller faire des études d'arts graphiques en Angleterre dans une université, et il est allé il y a un mois pour passer l'interview et aller au Bath. Cela se fait pour tous les enfants» (mère d'élève, commerçante).

une entreprise privée. «L'école publique est une malédiction, une absence d'organisation et de responsabilité, là où les professeurs sont des fonctionnaires et ne sont contrôlés par personne. Dommage pour les enfants. Ici il y a un contrôle, un contact, ce n'est pas le chaos de l'école publique» (mère d'élève). Comme le note un élève, «ce n'est pas par hasard que les jeunes aujourd'hui qui sont dans les écoles publiques ne connaissent rien du tout de ce programme. Et s'ils vont à l'étranger et qu'ils se trouvent dans une discussion sur la littérature, la poésie, voire même les mathématiques, ils ne savent pas parler, par exemple, sur les intellectuels. Ils n'ont pas de culture générale:»<sup>29</sup>.

Les parents ont toutes les opportunités d'exercer un contrôle. L'Association des pa-

<sup>29</sup> «Ce sont les heures du programme de base du Collège, en association avec toutes les manifestations de culture générale conférées, qui donnent une largesse d'esprit. Et mon fils est d'accord sur ce point, bien qu'il se fatigue tellement. D'ailleurs s'il était à l'école publique et qu'il rendait à midi à la maison, que gagnerait-il de ces heures en moins? C'est là toute la question, parce que le Collège offre toute une série d'expériences importantes – les sports, la musique ou les autres manifestations de tout genre, les discours de personnalités, l'informatique qu'ils font – qui sont à leur avantage; ce sont des choses dont ils auront besoin. C'est pour cela que je ne m'inquiète pas si mon enfant rentre tard à la maison, parce que je sais qu'il est dans la bonne voie» (mère d'élève, commerçante).  
«Ils leurs font faire beaucoup de sport et je pense que le sport rend sain le corps et l'esprit, en général, le physicisme, tout. On leur laisse beaucoup d'initiative en organisant des fêtes, des bals, des pièces de théâtre. Il font beaucoup de choses de ce genre. Un enfant qui étudie au C.A., s'il a des inquiétudes et des aspirations peut tout faire, c'est-à-dire depuis les cours normaux de l'école jusqu'à la peinture, de la photo, de la danse, de la guitare, du piano, tout ce qu'on peut s'imaginer. Il y a surtout ces cours facultatifs et on peut les suivre parce qu'on en donne la possibilité. On choisit soi-même, on peut faire des cours supplémentaires de physique, de mathématiques, tout ce qu'on s'y intéresse. Si par conséquent l'enfant a des intérêts, on lui offre de nombreuses possibilités au C.A., je dirais même toutes les possibilités qu'une école pourrait offrir. Si on ne le veut pas, on se limite aux cours normaux et l'on rentre chez soi» (mère d'élève, architecte).

rents d'élèves est en contact étroit avec la direction de l'école pour «discuter et régler les problèmes qui apparaissent» (membre du conseil d'administration de l'Association)<sup>30</sup>. Ayant les mêmes caractéristiques et la même conception de l'avenir des enfants, l'Association se transforme également en espace où les parents «créent une relation amicale et sociale» en acquérant de cette façon «la force physique d'un groupe» (mère d'élève)<sup>31</sup>.

Il faudrait décrire en détail l'organisation technique de l'éducation, les stratégies individuelles et collectives orientées vers l'accumulation du capital symbolique de l'école et, en reprenant les analyses de P. Bourdieu<sup>32</sup>, tout le processus de consécration qui s'accomplit dans cette école pour saisir complètement comment se crée «ce sentiment d'élite que ressentent les élèves du C.A.», «qui les fait un peu plus chauvin avec leur école», «croire que leur école est supérieure, qu'elle est unique, qu'elle a quelque chose qui la distingue» (mère d'élève), comme se crée «l'esprit du Collège» dans la «famille du Collège»<sup>33</sup> qui prépare les «leaders de demain à leur mission nationale».

<sup>30</sup> Les relations de coopération entre le conseil d'administration du C.A. et le conseil d'administration de l'Association des parents d'élèves s'objectivent également par l'échange de leurs bulletins dans lesquels ils publient leurs objectifs et leurs activités. Et on pourrait décrire comment le pouvoir social des parents joue un rôle important dans le règlement des problèmes éducatifs et sociaux du C.A.

<sup>31</sup> Cette association tend à se transformer en un club pour les mères des élèves et assure leur implication sociale par de nombreuses activités, notamment extrascolaires. Et il serait intéressant de voir comment ce club, par la concentration de capital social qu'il représente, permet aux parents d'assurer une stratégie matrimoniale dont les fêtes, les activités de loisirs ne sont que les techniques permettant de rapprocher leurs enfants déjà proches les uns des autres.

<sup>32</sup> P. Bourdieu : *La Noblesse d'Etat*, Paris, Minuit 1989, passim.

<sup>33</sup> W. Dell : «St Dominics, an ethnographic note on a Cambridge College», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No 70 (nov. 1987), pp. 74-78.

Il faudrait aussi évoquer toutes les initiatives visant à assurer à l'école tel ou tel privilège et distinction et toutes les manifestations à haute valeur distinctive, comme le défilé de fin d'année, les divers prix qui sont décernés aux diplômés - tels que par exemple *Salutarian et Valectarian* (prix d'anglais et de grec moderne) - ou les cérémonies rituelles de fin d'études, le fameux «Athenian bail» des associations de diplômés des divers pays, les compétitions sportives, ou encore le célèbre «bazar», véritable promotion commerciale de l'institution par elle-même qui mobilise pendant près d'un mois les élèves dans une sorte de marketing, le plus souvent organisé par l'association des anciens élèves, qui ont pour fin de valoriser le titre de l'école sur le marché du travail, à la fois pratiquement à travers l'organisation du placement et symboliquement grâce à des manifestations prestigieuses, c'est-à-dire banquets, galas de bienfaisance, cérémonie d'anniversaire, bal des diplômés, des occasions où l'institution exhibe ses membres les plus prestigieux.

Tous ces événements, se déroulant dans le plus grand appareil, évoquent plutôt l'image de cérémonies mondaines que de fêtes scolaires. Les diplômés prestigieux qui y sont engagés traduisent la fonction de représentation de ces manifestations dont la presse nationale se fait souvent l'écho. Tous ces événements organisent une sociabilité qui semble avoir une place privilégiée dans la vie affective et sociale et dans les repères identitaires ultérieurs. Ces événements qui se confondent avec l'histoire de l'école, permettent de développer et d'exprimer un «esprit d'école» base sur laquelle se construit un esprit de corps. Ce type d'activités extrascolaires remplit des fonctions d'acculturation et de socialisation des élèves à la culture et à l'esprit de l'école, il contribue à développer un sentiment de solidarité entre les élèves des différentes promotions et permet de solidifier l'institution en renforcent le sens de l'appartenance commune. Ainsi on pourrait dire que la mise à l'écart des élèves du monde ordinaire est le résultat d'un processus pédagogique visant à s'exercer sur «l'homme total» et qui trouve l'un de ses supports pratiques dans des acti-

vités associatives participant au développement d'un mode de vie particulier et particulièrement homogénéisateur. Par ces activités, l'école exerce de façon continue sa présence.<sup>34</sup> L'aide prodiguée à l'école par l'association des parents-<sup>35</sup> et l'association d'anciens élèves ou les associations d'amis atteste bien la force de cet «esprit de corps». Ces socialisations permettent l'acquisition des dispositions, la constitution des réseaux de relations qui définissent en grande partie l'éventail ultérieur des choix universitaires, professionnels ou matrimoniaux. Or, plus généralement, ces manifestations constituent une sorte de «formation politique» qui consiste à sensibiliser les élèves à prendre conscience de leur position privilégiée, de leur responsabilité dans la communauté grecque du fait de leur possibilité de s'intégrer dans une communauté internationale. Ce sont les rôles de décideurs, de négociateurs, d'hommes de pouvoir qui sont proposés comme modèle d'identification.

Ainsi, on peut constater que cette école d'élite est une école de cadres. L'apprentissage d'une séparation complète dans le temps et dans l'espace des activités qu'on peut appeler, avec Faguer «professionnelles» et des activités familiales «préparent à l'apprentissage d'une séparation stricte du temps réservé respectivement au travail et à la vie privée, mode de séparation des activités, dans lequel on peut voir l'un des principes de séparation des activités du temps chez les cadres d'autant plus contraignant qu'ils

---

<sup>34</sup> G. Lazuech. *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Presse Universitaire Rennes, 1999, p.183, 217

<sup>35</sup> Comme les écoles anglo-saxonnes qui dépendent le plus étroitement de l'aide des parents, le C.A. repose, à plusieurs niveaux, sur le soutien des familles qui savent utiliser leur position sociale élevée pour défendre les intérêts de l'école, soutien qui, à travers la mobilisation économique, culturelle et sociale des familles, va de simple «dons», pour améliorer les conditions exceptionnelles dans lesquelles travaillent les élèves, à l'organisation d'expositions, invitations d'écrivains célèbres ou de personnalités politiques, tout en passant par les aides pratiques dans les opérations d'orientation future des élèves.

travaillent dans le privé»<sup>36</sup>. En plus, sous la forme des activités libres des élèves s'exerce une pédagogie spécifique, pas une pédagogie scolaire au sens strict mais une pédagogie de «savoir-être», » une pédagogie de la pratique dont la finalité est l'incorporation d'un sens pratique et d'un rapport pratique au monde. C'est aussi une pédagogie de l'action centrée sur l'individu, qui est l'agent actif de sa propre inculcation, même s'il l'ignore».<sup>37</sup>

D'un autre côté, cette école prépare des élèves qui ont en commun un rapport à la culture qui est constitutif de ce que l'on peut appeler «culture générale» : cette culture est à l'opposé du rapport aux savoirs spécialisés, particuliers, petits ; elle donne le sentiment d'avoir accès au global, au synthétique, et par conséquent donner un sentiment de supériorité. Activités scolaires et activités périscolaires mettant les méthodes les plus modernes et les plus savamment rationalisées au service de la conservation d'une culture mondaine, finissent par «former sans déformer», en offrant une solution réussie au problème posé à ces familles d'élites par leur relation à la culture, comme à toute classe dominante<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> J. P. Faguer : «Les effets d'une "éducation totale". Un collège jésuite, 1960», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 86/8A (mars 1991), pp. 25-43.

<sup>37</sup> G. Lazuech..op.cit, p.177

<sup>38</sup> Une des limites de ce travail c'est que la présentation des quelques traits fondamentaux structuraux du modèle de formation appliqué dans cette école ne rendent pas compte du processus historique de son évolution. On peut supposer, suivant P. Bourdieu, que l'oscillation entre la «méthode» et la «discipline» d'un côté, et la «créativité» et le «character building» de l'autre, se définit par le rapport de forces entre les fractions des classes dominantes, d'un côté celles qui sont anciennement établies et soutiennent la fonction de consécration, et celles, plus récemment parvenues, notamment grâce à l'éducation, et qui soutiennent la compétence technique. Dans cette perspective, il faudra analyser ailleurs les effets sociaux des changements du rapport entre le champ scolaire et le champ du pouvoir et, à travers lui, le champ social ainsi que, notamment, la transformation des enjeux scolaires et sociaux pour accéder au pouvoir économique et politique.

## DU GENERAL A L'INTERNATIONAL

En 1994, le Collège d'Athènes organisa une conférence intitulée «Vision 2020. Le Collège dans une nouvelle ère», au cours de laquelle toute la «communauté du Collège» s'est réunie après avoir entendu les rapports d'universitaires de renom pour examiner les «adaptations nécessaires à la nouvelle conjoncture et aux exigences des temps nouveaux» afin que le C.A. continue «de détenir sa place dirigeante dans l'espace de l'éducation». Le rôle du C.A. selon les constatations des rapporteurs doit se définir en rapport avec le «concept de la société poly-culturelle», c'est-à-dire la société d'avenir, dont l'éthique et les horizons se construiront sur un modèle international très large, particulièrement ouvert, «poly culturel» dans lequel les connaissances et la technologie de la communication et du management joueront un rôle déterminant. «Cette mondialisation qui se réalise aujourd'hui appelle le C.A. à garantir aux diplômés une place sur le marché européen et international du travail», et à «constituer un établissement pilote de rayonnement mondial et relier la tradition classique grecque avec les développements contemporains»<sup>39</sup>. Bref, le C.A. devra préparer se élèves à devenir les «citoyens grecs du monde qui répondront à un nouveau modèle complexe».

Dans cette problématique, les diverses propositions qui ont été examinées se résument comme suit. «Multiplier les échanges internationaux d'élèves et d'enseignants, renforcer l'enseignement de l'anglais, assurer un contact plus étroit des élèves avec la civilisation moderne et avec d'autres pays à travers l'enseignement des langues étrangères et le renforcement de l'enseignement de l'histoire mondiale, l'étude des systèmes d'éducation des autres pays, réformer le programme analytique de la dernière classe du lycée afin que les matières soient reconnues et des crédits soient alloués par des universités américaines et étrangères, intégrer au lycée le programme *International Baccalauréat*, mettre l'accent d'une manière équilibrée

<sup>39</sup> Collège d'Athènes, *Vision 2020*, 1994, pp. 17-22.

brée entre la liberté et la discipline dans l'enseignement<sup>40</sup>.

Sachant d'une part qu'étant donné que le système scolaire grec n'exerce pas un monopole sur la formation des dirigeants et que le passage par les institutions éducatives étrangères fait partie des conditions mêmes de la reproduction des classes supérieures<sup>41</sup>,

<sup>40</sup> Ibid, pp. 19-20.

<sup>41</sup> N. Panaytopoulos : «Les "grandes écoles"... », op. cit. On trouve un certain nombre de pays où les classes dominantes sont traditionnellement formées à l'étranger. C'est le cas des pays dominés économiquement et politiquement. La plupart des Etats du tiers monde exercent un contrôle limité sur la formation des agents des classes dominantes. Au Sénégal, par exemple, comme le montre Boubacar Niane, les stratégies éducatives à l'étranger et la place dominante des institutions de formation mise en œuvre par les organisations internationales ont permis un «dépassement de l'Etat» en matière de formation des cadres (B. Niane : «Le transnational, signe d'excellence. Le processus de disqualification de l'Etat sénégalais dans la formation des cadres», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No 95 (déc. 1992), pp. 13-25). En Algérie, on trouve la même tendance à travers l'échec de l'effort de l'Etat algérien de constituer des institutions nationales pour la formation de l'élite (M. Haddab : «Hypothèse pour une recherche sur les institutions de formation et de reproduction des cadres et des élites en Algérie», dans M. de Saint-Martin, M. D. Gheorghiou (éd.) : *Les institutions de formation*, op. cit., pp. 112-122). Cependant, la valorisation des études internationales est également forte dans certains pays industrialisés, comme dans les pays du Nord de l'Europe. En Suède, en Norvège, aux Pays-Bas la bourgeoisie est traditionnellement internationale et il n'existe que très peu d'écoles d'élites sur le modèle des grandes écoles françaises ou des universités prestigieuses selon le modèle américain. Ce sont alors moins les succès scolaires nationaux que les investissements dans les études supérieures, et souvent mêmes secondaires, à l'étranger qui confèrent le signe de l'excellence sociale. Donald Broady et Mikael Palme analysent ainsi la méfiance de la bourgeoisie suédoise vis-à-vis d'un système d'enseignement public marqué par la domination politique de la social-démocratie : le passage par une université ou un collège américain, les stages à l'étranger sont considérés comme quasi obligatoires pour les héritiers du grand patronat. Les étudiants d'une des rares écoles d'élites de Suède, le «Handelshögskolan», école de commerce privée équivalente à HEC en France, ont le plus souvent suivi préalablement une scolarité à l'étranger, en particulier aux Etats-Unis. En Norvège, de la

et d'autre part que, dans une période comme celle aujourd'hui ou les transformations du système d'enseignement grec doivent aussi être replacées dans le contexte du processus d'internationalisation et de transnationalisation<sup>42</sup> qui entraîne une transformation progressive dans la hiérarchie des orientations dans le supérieur, tout conduit à penser que cette école «anticipe» d'autant plus sur ces changements que les investissements éducatifs internationaux procurent des avantages sociaux et symboliques très importants.

D'abord, on constate que les orientations pédagogiques liées aux investissements pour de futures carrières sur le marché transnational semblent jouer un rôle de plus en plus important : l'augmentation des heures d'enseignement des langues étrangères et surtout de l'anglais, ainsi que l'enseignement dans cette langue, la multiplication des conférences sur des thèmes afférents à la connaissance du système économique et politique des autres pays européens, des visites dans des établissements scolaires européens et américains grâce au développement des divers programmes d'échanges<sup>43</sup>, l'organisation de nombreuses journées consacrées

même façon, dans les domaines de la gestion de l'administration des affaires et de la technologie, les véritables institutions d'élites sont situées à l'étranger, en Suisse, aux Etats-Unis ou en Angleterre. La même tendance s'observe aux Pays-Bas. Voir D. Broady, M. Palme : «Le champ des formations de l'enseignement supérieur en Suède. Bilan de recherche» dans M. de Saint-Martin et M. D. Gheorghiou : *Les Institutions de Formation*, op. cit., pp. 1-19; cf. El. Rogg : «Note sur le système d'enseignement supérieur norvégien et le système de financement des études», *ibidem*, p. 86; «Enquête onder Nederlandse topondernemers», numéro spécial de *Qote*, 6 (1991), cité par J. Heilbron : «Le système d'enseignement supérieur aux Pays-Bas. Note de recherche», *Ibidem*, p. 26.

<sup>42</sup> On trouve dans d'autres pays comme en Suède des changements analogues. Cf. B. Berg, D. Broady, M. Palme : «L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Suède face à l'internationalisation» dans D. Broady, M. de Saint-Martin, M. Palme : op.cit., pp. 148-163.

<sup>43</sup> Pour le printemps 1996, le C.A. a prévu un programme d'échanges avec Berkeley Preparatory School de Tampa (Floride, USA), avec le Liceo Linguistico Provinciale de Palerme et avec le Free Derikabury Gymnasium Stollrod au Danemark.

aux carrières où des professionnels, toujours les plus renommés et, si possible, diplômés du C.A., présentent la situation dans les diverses professions et débouchés sur le plan international<sup>44</sup>. Tout se passe comme si l'éducation internationale et l'éducation nationale étaient indissociables d'une formation politique bien particulière, en effet, la culture politique des élèves se définit avant tout par les «qualités relationnelles internationales». D'un autre côté, il y a la volonté générale croissante des élèves de faire des investissements en dehors du système national d'enseignement supérieur aussitôt après l'obtention de leur diplôme d'enseignement secondaire. Comme le note un père d'élève, cadre supérieur à une banque : «C'est la première école qui a préparé au CGE, qui a envoyé des enfants à l'étranger, c'est-à-dire qui aidait les enfants à aller à l'étranger pour des études. Je voulais depuis le début que mes enfants aillent étudier à l'étranger, car moi j'y suis allé et j'ai vu comment était le système en comparaison avec ici. Je trouve que le système en Angleterre, en France, est mieux structuré, c'est-à-dire on

<sup>44</sup> Toutes ces activités contribuent fortement, comme information, à la constitution du capital culturel des élèves puisqu'une des plus précieuses informations est la connaissance pratique ou savante des fluctuations du marché des titres scolaires qui entre pour partie dans «le sens du placement qui permet d'obtenir le meilleur rendement du capital culturel hérité sur le marché scolaire ou du capital scolaire sur le marché du travail...» (P. Bourdieu : *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit 1979, p. 158). Comme le note le responsable du bureau d'orientation : «Des séminaires ou des conférences sur des pays étrangers sont faits pour les enfants. Il y a un programme, la Journée des Carrières, dans le cadre duquel des intervenants étrangers, des hommes d'affaires – étant donné que les dernières années de plus en plus d'enfants s'orientent vers l'économie et business administration – viennent parler. Ce sont des gens qui ont fait des études à l'étranger et ils parlent très souvent des pays dans lesquels ils ont étudié ou enseigné. C'est eux qui donnent des renseignements, par contre, des séminaires spéciaux pour les enfants, l'école n'en fait pas. Pendant la Journée des Carrières, les enfants de la 1ère et 2e classe du lycée suivent ces intervenants; il y a bien sûr aussi des Grecs qui ont étudié à l'étranger. Les enfants ont aussi des renseignements lors des Advanced Placement sur les universités anglaises et les Placement office sur les universités américaines».

*étudie les mêmes choses mais plus rapidement, car pendant le temps où l'on étudie on étudie, le temps où l'on a des vacances, on passe des vacances. Mais quand on étudie quelque chose, il faut terminer ce qu'on a commencé, sinon on perd son année, on est expulsé, etc. Tandis qu'ici on peut étudier quelque chose pour laquelle il faut 4 ans et la terminer en 10 ans ; personne ne dira rien. On ne vous dit pas, "va-t-en, tu n'es plus un étudiant". Ce syndrome de l'éternel étudiant n'existe pas à l'étranger. On est mis à la porte de toutes les universités anglaises. On ne peut pas y rester et y étudier éternellement».*

Le pourcentage d'élèves qui décident de faire des études à l'étranger croît continuellement. Au cours de ces dix dernières années, on observe sur le total des diplômés une réduction de 30% des élèves qui accèdent à l'Université grecque et une hausse de 45% des élèves qui se tournent vers les universités à l'étranger. La répartition des étudiants à l'étranger est la suivante : En 1994, 27% aux USA, 62% en Grande-Bretagne, 3% en France, 2% en Hongrie, 3% en Tchécoslovaquie, 2% au Canada, 1% en Belgique, 1% en Roumanie. De l'autre côté, 98,8% des élèves de la terminale interrogés déclarent qu'ils visent à faire des études supérieures tandis que 56% s'orientent vers l'étranger. Enfin, 87% des bacheliers du C.A. déclarent qu'ils parlent deux langues étrangères, notamment l'anglais et le français, tandis que 20% parlent trois langues, notamment l'anglais, le français et l'allemand. Sur l'ensemble des enseignants de langues étrangères, 55% semblent être francophones.

Avec les cours *Advanced Placement* et des GSE, le C.A. permet aux élèves de satisfaire les conditions d'accès requises aux universités britanniques et américaines<sup>45</sup>. Et il faut

<sup>45</sup> «Le GCE Office et le Placement Office sont deux bureaux de l'école qui nous représentent de la meilleure façon à l'étranger. Le GCE Office a été créé en 1974 afin de préparer comme il doit les élèves à leur entrée dans des universités britanniques. Les candidats aux universités britanniques doivent réussir les examens à trois GCE (General Certificate of Education) au moins, Advanced Level (A Level). Cette année, il y a 17

draît décrire toutes les initiatives de l'école visant à lui assurer le privilège et la distinction que lui confèrent «*les bons contacts avec les universités à l'étranger, ses relations internationales*» (professeur de mathématiques), telles que la publication des contacts d'enseignants, la publication et la cérémonie des prix aux élèves qui accèdent aux meilleures universités à l'étranger<sup>46</sup>, les programmes d'échange, avec différents collègues et universités étrangers. Toutes ces initiatives jouent pour l'école comme un capital de reconnaissance international additionnel au capital national qu'elle possède déjà.

D'autre part, une grande partie de la «*valeur*» des formations à l'étranger pour une carrière transnationale est constituée par le capital social que les élèves peuvent mobiliser, capital qui est la reconversion du capital symbolique procuré à l'école par le succès de ses anciens élèves dans le champ économique, national et international. Un échantillon pris au hasard de 150 anciens élèves de l'Association des anciens élèves<sup>47</sup> d'un ensemble de 4.630 (en retranchant les étudiants et les diplômés décédés ainsi que ceux qui n'ont pas répondu) permet de situer la place de l'école sur le marché du travail et d'attester le fait qu'il s'agit des fractions les plus internationales des classes supérieures. Environ 30% sont des industriels, hommes d'affaires, grands commerçants, armateurs, concessionnaires ou directeurs d'entreprises,

environ 5% cadres supérieurs de banques, 35% des professions libérales, surtout avocats, ingénieurs du privé, médecins, pharmaciens, architectes, éditeurs, publicistes (seuls 15% de cette catégorie travaillent dans le secteur public), 6% des professeurs, essentiellement d'Université, 25% déclarent d'autres activités professionnelles, notamment rentiers, enseignants, journalistes, assurances, cadres d'organismes internationaux (avec là aussi 15% seulement d'entre eux employés dans le secteur public). 94% avaient un diplôme d'études supérieures, dont 66% à l'étranger, 80% sont nés à Athènes, 17,5% déclarent être domiciliés à l'étranger, dont 11,5% aux USA et 6% en Europe. On comprend que les carnets d'adresse internationaux constituent une première forme de capital social international qui peut être mobilisé, en se révélant particulièrement utile lors du choix des études universitaires. Les diplômés du CA peuvent décider d'autant plus facilement de s'inscrire dans telle ou telle université étrangère qu'ils sont assurés de retrouver sur place des amis qui peuvent leur fournir des informations pertinentes, les accueillir et les guider dans l'université et le pays d'accueil et qui, souvent, par le mode de solidarité qu'ils développent, rappellent les *nazione* du monde des *studia Generalia* de l'Italie du Moyen Age<sup>48</sup>, sortes de corporations internationales tant dans leur recrutement que dans leur organisation<sup>49</sup>.

Toutes les revues de l'école soulignent l'importance des associations d'anciens élèves, *alumni*, non seulement en Grèce mais dans les autres pays, qui constituent des réseaux très puissants implantés dans de nombreux pays et organisant des rencontres régulières entre leurs membres. Ces associations jouent un rôle à la fois dans l'orientation scolaire des élèves et dans leur

---

*GCE différents enseignés. Depuis 1974 à aujourd'hui, les élèves qui suivent des thèmes GCE sont passés de 80 à 300 par an* (Responsable du Placement Office).

<sup>46</sup> En effet, il faudrait notamment décrire comment le C.A. parvient à assurer la prééminence par rapport aux autres établissements privés, qui sont entrés dans cette lutte pour l'accumulation de cette forme spécifique de capital symbolique que représente la «reconnaissance internationale» de l'école, avec par exemple les assemblées des parents des élèves et des responsables de l'orientation professionnelle, ainsi que les GCE/Placement Office, où dans un «*climat d'enthousiasme, sur les listes du «Top Ten» des universités de chaque pays et de chaque spécialisation, a lieu le choix final*» (responsable d'orientation professionnelle).

<sup>47</sup> *Who'sWho du Collège d'Athènes*, Infopublica 1990.

---

<sup>48</sup> B. Μπόμπου-Σταμάτη: *Τα καταστατικά του σωματείου (nazione) των Ελλήνων φοιτητών του Πανεπιστημίου της Πάδοβα 17-18ος αι.* (Les status de l'association des étudiants grecs à l'université de Padova), Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών, ΕΙΕ, 1995, pp. 17-18.

<sup>49</sup> J. Le Goff: *Les Intellectuels au Moyen-Age*, Seuil 1957 et 1985, pp. 80-84.

vie professionnelle future, leur facilitant l'accès, fournissant des informations sur le marché du travail international, permettant l'introduction dans le marché du travail transnational.

Le C.A. concentrant un extraordinaire capital collectif d'information sur les cursus et les carrières nouvellement ouvertes par les marchés du travail transnationaux parvient à ajouter un atout aux atouts déjà majeurs de ces élèves issus de la bourgeoisie : à travers le réseau de leurs relations sociales, familiales d'abord, mais aussi scolaires, les élèves reçoivent cet ensemble d'information qui sont indispensables pour découvrir les filières et les processus qui les conduisent aux nouvelles positions prometteuses, contribuant au renforcement «de l'esprit de corps».

*«Je ne pense pas qu'il y ait un lien spécial à cause du Collège. Je reconnais qu'il y a une prédisposition amicale, surtout parce que certains d'entre nous nous avons plus ou moins le même âge et que nous nous connaissons depuis l'enfance. Je ne suis cependant pas d'accord avec ce que certains articles essaient de faire passer, à savoir qu'il existe une sorte de maçonnerie. Simplement, il existe une mentalité différente des gens qui ont certaines conceptions parallèles, des expériences communes, et peut-être, dans une certaine phase, qui parlent un même langage en ayant eu une relation personnelle plus étroite il y a plusieurs années. Cela est un fait et je n'y voit aucun mal» (ancien élève, ex-ministre, in Athinaïos, 1993).*

*«L'association des diplômés avec les manifestations et les activités qu'elle a te fait ne pas oublier l'école et ainsi les contacts entre diplômés, puisque c'est pour eux que sont organisées la plupart des manifestations qui sont toujours très chaleureuses. D'ailleurs, cette association t'offre une aide substantielle dans la vie plus tard, à savoir que les diplômés s'aident beaucoup mutuellement et le C.A. les aide tout autant à trouver un travail. Tout d'abord, il est considéré que d'être enfant du Collège, d'avoir fini le Collège, est un atout, mais aussi un ancien*

*diplômé qui a réussi dans sa vie préférera toujours un diplômé du C.A. s'il a besoin de recruter un employé. Dès que les diplômés entendent parler d'un autre diplômé, comment dirai-je, c'est comme une maçonnerie, oui, quelque chose comme ça, un lien très fort. Et avec les manifestations de l'Association, ce lien s'intensifie» (mère d'élève).*

## LES ENJEUX NATIONAUX DE L'INTERNATIONAL

Ainsi tout montre que les dispositions différentes à l'égard des pouvoirs temporels ou intellectuels sont au principe du rapport que les élèves entretiennent avec les différentes catégories d'établissements scolaires étrangers.

Pour affiner l'analyse et évoquer quelques principes généraux qui vont contre le sens commun et que nous avons présente ailleurs plus en détails<sup>50</sup>, il faudrait confronter la structure du champ universitaire grec à la structure du champ du pouvoir international et à celle du champ universitaire international et essayer de démontrer que la première est unie aux deux autres par des relations d'homologie structurale et, à travers celles-ci, par des relations de dépendance causale d'une forme très particulière, dont dans cet article, on ne peut que proposer quelques hypothèses de construction.

La distribution des choix des étudiants, de l'orientation vers tel ou tel pays, telle ou telle discipline ou spécialité dans un pays, semble étroitement liée à la distribution de la structure du capital hérité, c'est-à-dire du poids relatif du capital économique et du capital culturel dans leur patrimoine. En supposant que le champ du pouvoir international s'organise autour de l'opposition entre les pays dominants économiquement mais dominés culturellement, et les pays dominants culturellement mais dominés économiquement, nous pouvons avancer que le choix du pays s'effectue sur la base d'une

<sup>50</sup> N.Panayotopoulos : Les Grandes..., op.cit.

## TABLEAU RECAPITULATIF

Tableau comparatif des caractéristiques du groupe de diplômés du Who's Who du Collège d'Athènes

	Hommes d'affaires commerce	Banques	Professions Libérales	Enseignants	Autres	Ensemble
<b>Nombre</b>	39		52	9	44	150
Nés à Athènes (%)	51,3	66,7	57,7	44,4	50	53,3
(a) Nés ailleurs (%)	15,4	-	21	11,1	27,3	20
Etudes Supérieures (%)	89,7	100	98,1	100	93,2	94,7
Diplôme étranger (%)	72	70	57,9	75	69,6	66,4
Diplôme grec (%)	28	30	42,1	25	30,4	33,6
Ingénieurs (%)	21	10	46	46,4	17,4	32,4
Commerce (%)	31,6	30	3	-	2,9	10,1
Economie (%)	26,3	40	4	3,6	39,1	19,6
Droit (%)	5,3	-	19	-	11,6	11,6
(b) Autres études (%)	15,8	20	23	50	29	26,3
Nb de diplômes en moyenne	1,7	1,7	1,9	3,1	1,7	1,8
Langues étrangères en moyenne	1,8	1,5	2,3	2,8	2,1	2,1
<i>Anglais</i>	82	100	88,5	89	86,4	86,7
<i>Français</i>	38,5	33,3	50	55,6	52,3	47,3
Connaissance de + de 3 langues étrangères (%)	13	-	25	33,3	20,5	20
Actifs avant 25 ans (%)	28	33,3	17,3	-	20,5	20,7
Fonctions dominantes avant 30 ans (%)	33,3	66,7	21,2	22,2	31,8	29,3
(c) Branches d'activité de la fonction dominante (%)	56,4	-	30,8	-	34,1	35,3
Sociétés	56,4	-	30,8	-	34,1	35,3
Commerce	33,3	-	-	-	-	8,7
Banques	2,6	100	-	-	-	4,7
Marine	2,6	-	-	-	11,4	4
Université	-	-	7,7	-	15,9	7,3
Fonction publique	5,1	-	48,1	-	25	25,3
(d) autres	43,6	-	36,5	55,6	52,3	42,7
Activités sociales (%)	-	-	7,7	44,4	25	12,7
Publications (%)	74,3	66,7	61,5	44,4	68,2	66
Activités non-professionnelles (%)						
(e) Nombre d'enfants de diplômés	20	-	17	2	17	56
Étudiant au Collège d'Athènes	92,3	66,7	82,7	44,4	68,2	78
Adresse à Athènes (%)	23	16,7	19,2	11,1	20,5	20
<i>Au centre-ville</i>	51,3	50	48,1	33,3	38,6	45,3
<i>En banlieue Nord (résidentiel)</i>	18	-	15,4	-	9,1	12,7
(f) <i>Autres</i>	-	-	9,6	-	4,5	4,7
(g) Adresse en dehors de l'Attique (%)	7,7	33,3	7,7	55,6	27,3	17,3
Adresse à l'étranger (%)	2,6	-	5,8	55,6	18,2	11,3
<i>Etats-Unis</i>	5,1	33,3	1,9	-	9,1	6
(h) <i>Europe</i>						

homologie structurale : cette homologie est basée sur l'opposition qui est au fondement du champ du pouvoir international entre les «pays intellectuels» et les «pays du pouvoir» et l'opposition qui, dans le champ national du pouvoir, sépare le pôle intellectuel et le pôle du pouvoir économique ou politique. A cette homologie de position correspondent des homologies dans les styles de vie et les projets intellectuels, dont le principe est le poids relatif de l'économique et du culturel dans le patrimoine hérité. C'est ce rapport fondamental qui, intériorisé, se trouve converti en structure génératrice des performances pratiques comme le choix des pays, des établissements ou, dans un ordre plus général, la priorité accordée à la lecture, aux sports, ou au choix d'un journal, etc. C'est parce que le choix d'un pays présuppose des catégories de perception et d'appréciation acquises à travers l'expérience d'un champ national qu'il faut étudier parallèlement l'histoire des institutions pédagogiques nationales, le champ national de production culturelle et l'évolution de leurs relations avec le champ du pouvoir national et international.

On peut ainsi étudier les opérations pratiques de sélection objective et subjective au terme desquelles les jeunes, issus des différents secteurs du champ national du pouvoir, se tournent vers les différentes institutions étrangères, de telle manière que l'on trouve en chacune d'elles le plus possible d'individus issus du même secteur du champ national du pouvoir. Les pays d'étude sont distribués selon deux principes de hiérarchisation indépendants. La *hiérarchie sociale* des pays et de leurs établissements scolaires, telle qu'on peut l'établir en s'appuyant sur des indices objectifs, (comme la valeur accordée au titre d'ancien élève sur les différents marchés et en particulier dans les entreprises), est à peu près inverse de la *hiérarchie proprement scolaire* définie à partir des indices scolaires, tels que les différentes caractéristiques de l'avant-garde culturelle. Ces hiérarchies structurent un champ spécifique qu'on peut appeler champ culturel international dans lequel les pays, avec leurs agents et leurs institutions, sont engagés dans la lutte pour le monopole de la légiti-

mité culturelle et au sein duquel les champs nationaux se trouvent pris, avec une autonomie plus ou moins grande.

Parler du champ culturel international, ou du secteur du champ du pouvoir international, c'est essayer d'échapper à l'alternative des discours sur l'unification culturelle mondiale ou sur la division conflictuelle entre pays, mais aussi au discours du sens commun sur les différentes «sensibilités des pays». A travers l'analyse de la structure des chances différentielles de profit qui sont objectivement offertes aux investissements par le marché culturel international, on peut mettre au jour le système de préférences (ou d'intérêts) et des propensions à investir dans cet instrument de reproduction qu'est le marché culturel international. C'est seulement ainsi que l'on peut échapper aux approches anhistoriques, puisqu'on se dorme à chaque fois la possibilité de mettre en relation l'état du patrimoine des agents, considéré dans son volume, sa structure et l'état de l'instrument de reproduction et son poids relatif dans le système national des instruments de reproduction et, donc, les transformations du système des stratégies de reproduction.

Tout semble montrer, si l'on considère le coût élevé des études à l'étranger et les données provenant d'enquêtes réalisées sur un nombre restreint d'étudiants dans divers pays, que la majorité des élèves sont issus des différentes fractions de la classe dominante et des fractions de la classe moyenne, surtout les plus scolarisées.

Nous pouvons dire que, l'action structurante qui s'exerce sur les étudiants des établissements étrangers au travers notamment de la structure du rapport entre la valeur scolaire et la valeur économique ou symbolique du titre décerné par leur école, tend à redoubler et à renforcer (au moins chez ceux d'entre eux qui ont suivi la trajectoire modale) les dispositions qu'ils doivent au principe structurant de leur expérience originnaire du monde (c'est-à-dire la structure du rapport qui s'établissait entre l'économique et le culturel dans le capital détenu par la famille) et qui ont sans doute grandement contribué à

les orienter vers les points de l'espace scolaire (international) où ils se trouvent situés.

De façon générale, l'attraction pour les institutions des pays étrangers, qu'elles soient proches du pôle intellectuel ou du pôle économique, s'exerce d'autant plus puissamment que l'on se rapproche davantage de l'un ou de l'autre pôle du pouvoir national. Ces processus multiples ne peuvent être ressaisis que par l'histoire structurale de la relation entre les deux champs appréhendés en tant que tels.

Originaires du pôle du pouvoir économique et politique du champ du pouvoir national, les élèves du C.A. s'orientent vers «les écoles du pouvoir des pays du pouvoir» attestant que l'attraction pour les institutions des pays étrangers qu'ils soient proches du pôle intellectuel ou du pôle économique s'exerce d'autant plus puissamment que l'on se rapproche davantage de l'un ou de l'autre pôle du champ du pouvoir national. Originaires d'un pays dominé où l'élite se définit par sa connaissance des cultures étrangères et par son acculturation aux normes occidentales, la référence au modèle américain devient pour les élèves du CA, dans une période où, ou mieux, pour paraphraser Braudel, «le français est un pays pour les intelligents ; l'anglais, un pays pour les dominants»<sup>51</sup>, le signe distinctif de l'excellence sociale. Le Collège d'Athènes opérant le passage vers une légitimation internationale des élites concentre, renforce et transmet «un capital international», partie essentielle du patrimoine individuel et collectif des cadres supérieurs qui, en tant que «puissant facteur d'accumulation de capital culturel et, par là, de distinction», est «l'un des éléments d'un capital patrimonial où toutes les formes de capitaux se valorisent réciproquement»<sup>52</sup>.

On voit comment le C. A. parvient à donner un avantage considérable à ses élèves dont

les stratégies familiales sont influencées par les processus de transnationalisation : Lieu d'élaboration d'une «noblesse internationale» plutôt que cosmopolite, au sens où ce dernier terme se situe en dehors du national et de l'opposition entre national et étranger tandis que le premier ne se définit pas indépendamment du national<sup>53</sup>. Le Collège d'Athènes, comme école privée d'enseignement secondaire d'un pays dominé économiquement et culturellement, (à cause du «faible degré de liberté à l'égard de la nécessité et des urgences immédiates qui s'y trouve assuré par l'état des techniques et des ressources économiques et culturelles disponibles»<sup>54</sup>) - où les investissements éducatifs internationaux vont dans le sens des exigences du système scolaire et social national<sup>55</sup>, effet de la faible capacité des structures nationales à produire leur propre définition de l'excellence<sup>56</sup> -, cultive, sur la

<sup>53</sup> A.-C. Wagner : *Le jeu du national et de l'international. Les cadres étrangers en France*, Thèse de Doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, t.1, t. 2., 1995, p. 543. En suivant les remarques de A.-C. Wagner on peut dire que dans le C.A. il existe une utilisation «internationale» du national qui «oppose l'international au national comme l'avenir s'oppose au passé, l'ouverture à la fermeture, la modernité à l'archaïsme, la flexibilité à la rigidité, la tolérance à l'égoïsme, ou encore la paix à la guerre» (ibid., p. 538).

<sup>54</sup> P. Bourdieu : *Méditations Pascaliennes*, Seuil 1997, p. 28.

<sup>55</sup> Cf. aussi C. de Montlibert : «Domination sociale, champ intellectuel, circulation des idées et des hommes», in F. Grize (éd.) : *Communication et circulation des informations, des idées et des personnes*, Université de Lausanne 1995, pp. 501-507.

<sup>56</sup> On présentera ailleurs une esquisse d'une histoire sociale de l'espace culturel et du pouvoir national et international- qui médiatise en Grèce, ce pays, fondé seulement au cours du XIX siècle, «peu dote, dont les ressources culturelles résident pour la plus grande part dans les vestiges d'une civilisation antique prestigieuse» comme le note P. Casanova (*La République Mondiale des Lettres*, Seuil, 1999), les enjeux politiques et idéologiques, nationaux et culturels, sans laquelle on ne peut comprendre la genèse, l'évolution et la transformation de la signification des investissements internationaux, cf., entre autres, A. A. Fatouros : *Société et Etat dans les relations internationales de la Grèce*, in D. Tsaoussis(ed) *Hellenismos et helli-*

<sup>51</sup> F. Braudel : *Civilisation matérielle, économique et capitalisme, XVème - XVIIIème siècle*, tome 3, Armand-Colin 1979, p. 229.

<sup>52</sup> M. Pinçon, M. Pinçon-Charlot : *Grandes fortunes, dynasties familiales et formes de vitesse en France*, Payot 1996, p. 138.

base d'une culture internationale à composante anglo-saxonne, des vertus, à travers la constitution d'une forme spécifique de «diplomatie de l'esprit», pour utiliser un mot de Marc Fummaroli<sup>57</sup>, qui entretiennent des affinités profondes avec celles qui sont inscrites dans les positions du champ du pouvoir, national et international, auxquelles ces écoles introduisent.

Les différentes stratégies de multiplication du capital symbolique de l'école, liées à la renommée scolaire et sociale du réseau international de cette école et à la qualité de ce réseau, lui confèrent un capital de reconnaissance dans lequel l'international s'ajoute au capital qu'elle possède déjà<sup>58</sup>. A l'«attraction structurelle» des USA du fait de la non crédibilité des universités grecques, à la recherche aux USA des spécialisations pointues et inexistantes dans le marché scolaire en Grèce, à la recherche de la légitimité de l'intellectuel par des titres étrangers vient s'ajouter - dans une période où le néolibéralisme en Grèce gagne de plus en plus de terrain dans la perspective de la «construction européenne» du pays - la fonction de distinction et de consécration des projets des

élites modernisatrices<sup>59</sup>. L'anglais étant devenu, aujourd'hui plus que jamais, la condition sine qua non de l'appartenance à l'élite économique et politique de la Grèce, les universités américaines renommées étant investies d'un véritable charisme institutionnel, les membres des élites anciennes et des élites nouvelles en ascension, préparés par leur école à devenir les futurs «importateurs modernisateurs», peuvent tirer bénéfice de leur passage dans une «grande» université anglo-saxonne sous forme d'un «surcroît de légitimité sociale» dans une phase de développement où les anciennes sources de légitimité sont en voie de dévalorisation. Les diverses prestations, comme le remarque V. Karady, qui accompagnent la vie universitaire dans les métropoles anglo-saxonnes, peuvent jouer le même rôle. A travers la sociabilité qui se crée entre les élites internationalement dominantes, se mettent en place des bases «d'échanges, d'alliances ou de solidarité intellectuelle, politiques ou professionnelles» pour les membres des élites grecques.

A travers ce cas particulier qui montre comment par la promotion des formes d'enseignement cette école spécifique essaie de valoriser scolairement les propriétés sociales des fractions dominantes des classes dominantes qui trouvent leurs intérêts dans les exigences nouvelles de la «mondialisation des échanges» devenant «complice de l'impérialisme culturel de l'étranger<sup>60</sup>», on comprend qu'elle contribue, par sa position spécifique dans «un marché de l'import-export symbolique» spécifique<sup>61</sup>, à mettre en place les conditions de possibilité des mécanismes de mondialisation de la forma-

---

nikotita, ed. Estia, et K. Koutsoukis, L'Europe, l'élite grecque et la modernisation de la société grecque, *Nouvelle Sociologie*, n°5, 1988, p.102-111

<sup>57</sup> M. Fumaroli : *La diplomatie de l'esprit. De Montaigne à la Fontaine*, Hermann 1934.

<sup>58</sup> Pour analyser complètement tout ce qui peut être qualifié d'international, il faudrait aussi rendre compte de l'aspect économique de ces stratégies qui visent - dans une conjoncture où les formations dites internationales constituent un enjeu de positionnement pour les différentes écoles privées d'enseignement secondaire et particulièrement lorsque le recrutement des élèves devient objet de commerce - à les attirer en leur offrant «un produit» de formation dont l'attractivité est renforcée par la croyance en la mondialisation de l'économie et de l'éducation. Plus généralement, «l'adaptation» des écoles privées d'enseignement secondaire à la mondialisation devient un nouvel enjeu de concurrence entre ces écoles. On présentera ailleurs une analyse sur les stratégies de positionnement que les différentes écoles mettent en œuvre et qui sont fortement liées aux avantages qu'elles attendent d'une éventuelle modification ou inflexion des règles en vigueur.

---

<sup>59</sup> Cf. V. Karady : «La république des lettres des temps modernes. L'internationalisation des marchés universitaires occidentaux avant la Grande Guerre», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 121-122 (mars 1998), pp. 92-103.

<sup>60</sup> P. Bourdieu : «Deux impérialismes de l'universel» dans C. Faure, T. Bishop (éd.) : *L'Amérique des Français*, Ed. F. Bourin, 1992, p. 151.

<sup>61</sup> Y. Dezalay, B. Garth : «Le "Washington consensus". Contribution à une sociologie de l'hégémonie du néolibéralisme», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No 121-122 (mars 1998), pp. 3-22.

tion et de la pensée de la nouvelle internationale des dirigeants nationaux et de sa légitimation<sup>62</sup>, par là, précisant ce que sont les processus d'internationalisation, cette étude montre que ce qui en jeu et ce qui fait enjeu dans la situation étudiée c'est moins l'internationalisation que les effets qu'elle peut avoir sur l'Etat<sup>63</sup>.

L'exemple de cette analyse d'une configuration sociale née du processus d'internationalisation et de ses effets ne doit pas nous faire oublier que les rapports de domination linguistique et culturelle entre les nations varient avec le temps. Le prestige d'une formation dépend des profits de distinction qu'elle peut procurer. Si l'image du français et la connaissance de la culture française ou allemande ont longtemps été l'apanage de l'élite grecque, c'est l'anglais, les dernières décennies et surtout de nos jours, qui sert d'intermédiaire aux échanges internationaux du pays et ce sont les études dans les universités américaines qui sont dotées du plus grand prestige international<sup>64</sup>.

Cela dit, pour dégager les invariants et les transformations du rapport des élites à cette «culture internationale» et mieux comprendre certains des traits actuels, il faudrait revenir sur l'ancienneté de cette culture et rechercher plus précisément, dans les différentes circonstances socio-historiques la place de l'international dans la définition des classes dominantes et dans l'organisation des rapports sociaux entre groupes rivaux. Comme le suggère A.-C. Wagner, «il n'y a pas une culture internationale. C'est bien

plutôt à partir de l'étude de la confrontation des nationalités qu'on peut analyser les processus culturels internationaux. Pour approfondir l'analyse des déterminations nationales, il faudrait étudier la place des ressources internationales dans chacune des traditions et des structures sociales qui promeuvent ou qui contestent les valeurs internationales, et enfin les différentes définitions nationales de l'international qui résultent de ces processus»<sup>65</sup>.

Ainsi, à travers l'analyse que nous proposons on peut saisir les différentes transformations de l'usage de cet instrument de reproduction en échappant aussi bien aux approches anhistoriques de dépendance - qui quand elles veulent analyser ces effets comme des «tendances permanentes de nations et de groupes colonisateurs», même lorsqu'elles utilisent le vocabulaire de «l'impérialisme culturel», (en traitant «l'impérialisme» comme un ensemble de pratiques spécifiques politiques, idéologiques, économiques et sociaux», comme le dit E. Said<sup>66</sup>), ne sortent pas du modèle de «centre - périphérie», et ne dépassent jamais la perspective mécaniste - qu'aux approches internationalistes<sup>67</sup> - qui en mettant l'accent sur «les facteurs indigènes», (pour critiquer les théories de la dépendance), oscillent à leur tour entre un économisme fonctionnaliste et un culturalisme mécaniste, ce qui ne leur permet pas de dégager toutes les conséquences de l'étude des diverses formes de «pénétration», et surtout des «différenciations importantes» corrélatives de la «dynamique des élites». C'est seulement lorsqu'on se donne la possibilité de mettre en relation l'état du patrimoine des agents, considéré dans son volume et sa structure et l'état de l'instrument de reproduction scolaire en tenant compte de son poids relatif dans le système national des instruments de reproduction et de sa place dans les transformations du système des stratégies de reproduc-

62 P. Bourdieu : «Quelques remarques sur les conditions et les résultats d'une entreprise collective et internationale de recherche comparative» dans M. de Saint-Martin, M.D. Gheorgiou (éd.), op. cit., p. 283. Cf. M. R. Louneiro : «L'internationalisation des milieux dirigeants au Brésil», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No 121-122 (mars 1998), pp. 42-51; M. D. Vasconcellos : «L'internationalisation des écoles de gestion en Brésil», *ibid.*, pp. 62-65; G. Lazuech : «Le processus d'internationalisation des écoles françaises», *ibid.*, pp. 66-76.

63 P. Bourdieu, *Contre-feux*, Seuil, 1997

64 cf. Charles Halary, *Les exiles du savoir*, L'Harmattan, 1994

65 A.-C. Wagner, op.cit, p.545.

66 E.Said, *Culture et impérialisme*, Nefeli 1996, p. 35

67 S. Pesmasoglou : *Des échanges éducatifs et aide technique en Grèce après-guerre*, Sakkoulas, Athènes, 1995

tion, qu'on contribue à une sociologie de la domination internationale en matière culturelle, inextricablement liée à une sociologie des relations internationales<sup>68</sup> et de tout «processus d'internationalisation», puisqu'on se donne un moyen, à travers l'étude d'une dimension essentielle de la division

internationale du travail de domination, de comprendre les conditions sociales et historiques qui la rendent possible et d'expliquer sa cristallisation et sa concentration dans un espace géographique et social, c'est-à-dire de rendre compte d'une dimension essentielle des luttes internationales pour la domination et des transformations sociales, politiques et culturelles qui s'y engendrent.

---

<sup>68</sup> C. de Montlibert, *La domination politique*. Presses Universitaires Strasbourg, 1997.