Education comparée / nouvelle série, n°3, pp 169-193

La recherche en éducation comparée à l'ère de la mondialisation

Au-delà du nationalisme, étatisme, éducationnisme méthodologique et du fechisme de l'espace

Susan Robertson[1]
Roger Dale[2]
Université de Bristol,
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous proposons quatre arguments méthodologiques relatifs à la recherche sur l'éducation et la mondialisation : nous pensons que le nationalisme méthodologique, l'étatisme méthodologique, l'éducationnisme méthodologique et le fétichisme de l'espace sont des tendances chroniques au sein des sciences sociales en général et dans la recherche en éducation en particulier. Leur critique devrait nous aider à être conscients de leurs limites au moment d'entreprendre nos recherches. Notre analyse cherche également à ouvrir le débat sur les implications de la mondialisation pour la recherche en éducation.

ABSTRACT

In this paper four methodological arguments in relation to researching education and globalization are developed: we think that methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism are chronic tendencies within the social sciences more generally, and specifically within education research. The point of offering this critique is to be mindful of this in our own research work. It is also to open up some lines of debate regarding the implications of globalization for education research.

1 Professeure en sociologie de l'éducation
2 Professeur en sciences de l'éducation

RESUMEN

En este artículo, proponemos cuatro argumentos metodológicos relativos a la investigación en educación y la mundialización: pensamos que el nacionalismo metodológico, el estatismo metodológico, el educacionismo metodológico y el fetichismo del espacio son tendencias crónicas en las ciencias sociales en general y en la investigación en educación en particular. Su crítica debería ayudarnos a ser conscientes de sus límites cuando nos lanzamos en nuestras investigaciones. Nuestro análisis pretende también contribuir a la abertura del debate sobre las implicaciones de la mundialización en la investigación en educación.

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Artikel entwickeln wir vier methodologische Thesen mit Blick auf die Erforschung von Erziehung und Globalisierung: Wir glauben, dass zu den chronischen Tendenzen der Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Besonderen ein methodologischer Nationalismus, Etatismus und „Edukationismus" sowie eine Fixierung auf den Raum gehören. Die Kritik daran müsste uns dabei helfen, uns der Grenzen bewusst zu sein, die sich daraus für die Forschung ergeben. Darüber hinaus zielt unser Beitrag darauf ab, eine Debatte über die Implikationen der Globalisierung für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu eröffnen.

Introduction

Des récits complexes, et qui se chevauchent, portant non seulement sur les changements profonds qui sont en train de se produire mais aussi sur notre compréhension de ces transformations, tel est ce que nous trouvons de plus concret dans l'épaisse littérature sur la mondialisation. Ces changements ont fait suite à la désintégration, dans les années 1970, de l'équilibre établi après la Seconde guerre mondiale dans les économies occidentales développées, puis à l'émergence, dans les années 1980, des politiques économiques néo-libérales, celles-ci étant accompagnées de l'essor des nouvelles technologies, et, enfin, à la chute emblématique du mur de Berlin en 1989, symbole qui avait structuré les alliances et les relations Est-Ouest (Mittelman, 2004). Les relations étroites d'après-guerre entre l'État, l'économie et la société civile se sont également désarticulées

face aux attaques contre la pensée des Lumières, qui avait façonné les idées de modernisation et de progrès (Harvey, 1989), ainsi que les notions de connaissance, de pouvoir et de subjectivité (Foucault, 1982).

Bien qu'il existe un large débat sur, précisément, la meilleure façon de définir la mondialisation (Scholte, 2005), il est amplement admis que cette dernière est un processus historique entraînant le développement inégal et la transformation partielle et contingente des structures politiques, économiques et culturelles, d'une part, et des pratiques et des relations sociales, d'autre part (Hobsbawm, 1999 ; Jessop, 1999 ; Mittelman, 2004 ; Scholte, 2005). La mondialisation concerne (par opposition à la modernisation) la dénationalisation et la transformation des actions et des subjectivités politiques, du capital, des espaces urbains et des cadres temporels (Sassen, 2006 : 1). L'essentiel, dans le déploiement de ces processus, est l'émergence de puissants acteurs de la mondialisation, l'intensification de l'accumulation et les nouvelles luttes politiques, sociales et de classes (Harvey, 2006). Ceci dit, il est également important de noter que la mondialisation a lieu autant à l'intérieur qu'au-delà des frontières nationales. Sassen (2003), par exemple, soutient que les processus de mondialisation ont abouti à la dénationalisation partielle de l'État, avec des répercussions importantes sur les questions de la citoyenneté, de la représentation et de la politique.

Dans ce contexte, les systèmes éducatifs des nations modernes ont dû faire face à des changements majeurs : tout d'abord, dans les missions qui orientent maintenant la politique éducative, ensuite, dans le domaine des ressources budgétaires et humaines de l'éducation (capacité), enfin, dans la gouvernance du secteur (Dale, 1997). Ces changements ayant été bien examinés dans la littérature, nos remarques sur ces points seront succinctes. La nouvelle mission pour l'éducation - ce qui est souhaitable que le système éducatif accomplisse– privilégie de plus en plus la compétitivité économique mondiale, l'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation en vue d'une économie fondée sur la connaissance et l'éducation considérée comme une industrie d'exportation. L'affectation des ressources (humaines et budgétaires) à l'éducation met l'accent sur l'efficience,

l'efficacité et la reddition de comptes. Enfin, les nouvelles structures de gouvernance (financement, régulation, etc.) ont reconfiguré les relations entre l'État et la société civile, le public et le privé, les citoyens et les communautés (Newman, 2001).

L'un des principaux effets de la mondialisation sur l'éducation est le passage d'un système éducatif essentiellement national à une distribution des activités plus fragmentée, multi-échelle[3] et multi-sectorielle qui implique désormais de nouveaux acteurs, de nouveaux modes de pensée pour la production et la distribution de connaissances, et de nouveaux défis lorsqu'il s'agit de distribuer les possibilités d'accès à l'éducation et de mobilité sociale (Dale et Robertson, 2007). Une manière de conceptualiser les changements de nature, de portée et de lieux impliqués par le travail de l'éducation est de mettre en avant l'émergence d'une nouvelle « division fonctionnelle et d'échelle du travail de l'éducation » (Dale, 2003).

Plus largement, ces nouvelles structures sociales mondiales exigent de nouvelles connaissances, pour que nous puissions mieux comprendre la nouvelle ontologie de l'ordre mondial (Cox, 2002 : 76). Bien qu'il ne s'agisse pas d'un débat inédit dans les sciences sociales, il n'en reste pas moins important, quoique très contesté. Ulrich Beck (2002), par exemple, soutient que la transformation globale de la modernité appelle à repenser les sciences humaines et sociales. Il considère que l'étude de la mondialité et de la mondialisation a révolutionné les sciences sociales modernes car ces processus remettent en question les problématiques nationales, profondément enracinées, qui ont historiquement façonné le développement de ces sciences. Comme Cox (2002), Beck considère qu'il n'est pas possible de comprendre les changements dans les relations entre les structures sociales et notre connaissance du monde avec des outils qui ne sont plus adaptés à cet objet (Beck, 2002 : 29). Nous avons besoin, selon Beck, d'un nouveau lexique pour décrire les phénomènes sociaux qui ne dépendent pas de ce qu'il définit, de manière originale, comme des catégories « zombie » : « États nationaux », « identités », « classes », etc. Par ailleurs repenser les sciences sociales ouvre la possibilité d'un

3 Note du traducteur : échelle (*scale*) est définie dans le point (iv) de cet article comme étant une « structure qui positionne verticalement ».

changement au niveau des idées, changement qui, à son tour, pourrait générer une imagination « cosmopolite » plus dialogique (Beck, 2002).

Les arguments de Beck selon lesquels le cosmopolitisme constituerait un nouvel imaginaire sont controversés. Nous n'avons pas l'intention de les discuter ici. Le but de cet article est plutôt de relever le défi conceptuel et méthodologique que Beck pose à propos des sciences sociales en général et, plus spécifiquement, de prendre en compte notre analyse de l'éducation dans l'ère de la mondialisation. Ce sont fondamentalement les changements d'échelle à laquelle l'« éducation » est mise en œuvre et les moyens de la gouvernance utilisés qui ont mis en évidence les lacunes des théories précédentes.

Dans cet article, nous nous centrons sur quatre hypothèses-clé qui continuent à sous-tendre et à façonner la recherche en éducation mais qui sont, selon nous, mises en cause par la mondialisation : le nationalisme méthodologique, l'étatisme méthodologique, l'éducationnisme méthodologique et le fétichisme de l'espace, c'est-à-dire un ensemble d'« ismes », comme nous l'avons déjà noté ailleurs. Par « isme », nous entendons la tendance à considérer ces catégories comme naturelles, fixes et immuables –ou, en d'autres termes, comme ontologiquement et épistémologiquement sclérosées. L'hypothèse/l'ac -ceptation de ces catégories veut dire que l'interprétation des changements induits par la mondialisation peut être réfractée à travers les lentilles que constituent les conceptions non problématiques du nationalisme, de l'État, des systèmes éducatifs et de la géométrie spatiale de l'éducation, alors même que ces changements apportent des modifications dans la signification des États-nations et des systèmes éducatifs ou dans le travail que ceux-ci accomplissent. Cela affaiblit leur validité.

Quatre hypothèses de recherche en éducation

Nationalisme méthodologique

L'exemple de nationalisme méthodologique le plus saillant, et le plus pertinent, est « l'État-nation ». L'État-nation a été au cœur de

l'éducation comparée tout au long de l'histoire de celle-ci. Il a été à la base de la comparaison, ce qui a été comparé. Comme Daniel Chernilo l'écrit : « […] l'État-nation devint le principe d'organisation autour duquel l'ensemble du projet de la modernité trouva sa cohérence » (Chernilo, 2006 : 129). Il peut être considéré comme l'institution qui incarne les principes de la modernité et à travers laquelle ces principes doivent être diffusés. En outre, le concept d'État-nation est renforcé par son insertion dans un système bien établi d'États semblables (où les États-nations ont une personnalité juridique en vertu du droit international), ce qui accroît la difficulté à regarder au-delà et à imaginer des alternatives.

L'État-nation a été le concept central sur lequel a été fondé le nationalisme méthodologique qui a caractérisé la plupart des sciences sociales (Martins, 1974). Nous pouvons identifier quatre aspects différents de ce problème (pour une critique approfondie du concept de nationalisme méthodologique en matière d'éducation comparée voir Dale, 2005). Le premier, et le plus connu, est que le nationalisme méthodologique voit l'État-nation comme le contenant de la « société », de sorte que la comparaison des sociétés implique la comparaison des États-nations et de leurs différents systèmes économiques, culturels et sociaux (voir aussi Beck, 2002 ; Beck et Sznaider, 2006). Invoquer le national comme une catégorie d'analyse culturelle tend à produire des catégories comme Indien ou Coréen, laissant peu d'espace aux énormes différences qu'elles renferment, que ce soit au niveau de l'identification ou au niveau des groupes ethniques. Le deuxième aspect est le lien étroit entre les États-nations, d'une part, et la comparaison apportée par le « national » en tant que niveau auquel les statistiques ont traditionnellement été recueillies, d'autre part. Comme l'un d'entre nous l'a déjà souligné ailleurs, le nationalisme méthodologique agit à la fois sur et pour l'État-nation, au point que la seule réalité que nous sommes en mesure de décrire pleinement en termes statistiques est une réalité nationale ou, au mieux, une réalité internationale (Dale, 2005 : 126). Le troisième aspect du problème découle de la tendance à juxtaposer un nationalisme méthodologique non-reconstruit à des conceptions mal spécifiées de la « mondialisation » dans un jeu à somme nulle – c'est-à-dire que si le global s'est approprié davantage de fonctions et de pouvoir, cela ne

peut être qu'aux dépens d'un État affaibli. Le dernier aspect concerne le degré d'identification du concept d'État-nation à un imaginaire de gouvernement particulier. Des discussions récentes sur les concepts de « souveraineté », de « territorialité » et d'« autorité » ont rendu cette question plus claire (voir en particulier Ansell et Di Palma, 2004). Selon ces discussions, la combinaison particulière de responsabilités et d'activités dont on a rendu les États-nations responsables est historiquement contingente plutôt que fonctionnellement nécessaire, ou même optimale. Ainsi, même si l'ontologie selon laquelle « […] une région au sens d'un espace physique […] peut être conçue comme une personnalité juridique » (Ansell, 2004 : 6), la nature, les implications et les conséquences de cette affirmation ont varié considérablement. Et il reste que « […] l'unité de cette autorité publique a généralement été considérée comme l'essence même de ce que l'on appelle les États westphaliens » (Ansell, ibid), tandis que « […] la principale caractéristique du système moderne de gouvernement territorial est la consolidation de toutes les autorités fragmentées et personnalisées dans un seul domaine public » (Ruggie, 1993 : 151). Cependant, alors que « […] l'autorité publique a été délimitée par les frontières du territoire national […] il en a été de même pour l'articulation des intérêts sociétaux et des identités qui à la fois renforcent cette autorité et lui adressent des demandes » (Ruggie, 1993 : 8). La question qui se pose alors concerne les « […] implications d'un monde dans lequel les relations qui se renforcent mutuellement entre le territoire, l'autorité et les identités et intérêts sociétaux, ne peuvent plus être considérées comme allant de soi » (Ruggie, 1993 : 9).

Étatisme méthodologique

Si le nationalisme méthodologique traduit la tendance à considérer l'État-nation comme le « contenant » des sociétés, l'*étatisme* méthodologique –très lié, mais beaucoup moins reconnu– exprime la tendance à présumer qu'il existe une *forme* intrinsèque à tous les États. Autrement dit, on suppose que toutes les politiques sont décidées, mises sur pied et traduites dans les faits de la même manière, avec le même type de problèmes et de responsabilités, et par le même ensemble d'institutions. Toutefois, cela pose problème parce que l'État, en tant qu'objet d'analyse, existe à la fois comme force

matérielle et comme construction idéologique (Mitchell, 1999 : 76). La construction idéologique tend à dominer et à se répandre –par exemple, via des interventions au niveau mondial, comme l'impératif de la « bonne gouvernance » (Weiss, 2000). À cela s'ajoutent, comme souligné par Bourdieu (1999), les problèmes que confronte l'analyste qui bute sur des catégories qui sont à la fois produites par l'État et profondément ancrées dans les sociétés. Ainsi, « […] s'efforcer de penser l'État est encourir le risque de saisir (ou d'être saisi par) une pensée de l'État, c'est-à-dire de mettre en œuvre des catégories de pensée de l'État, qui sont produites et garanties par l'État et, par conséquent, de méconnaître sa plus profonde vérité » (Bourdieu, 1999 : 53).

La manière dont un ensemble d'institutions est devenu *le* modèle de gouvernement « allant de soi » est un exemple de ce risque. Ce modèle se trouve en Occident, au 20ème siècle et, en particulier, dans les États providence sociaux-démocrates qui se sont répandus en Europe occidentale dans la deuxième moitié de ce siècle (Zurn et Leibfried, 2005 : 11). Au centre de ce phénomène –et qu'on pourrait aussi décrire comme unique en son genre– est le fait que les quatre dimensions de l'État spécifiées par Zurn et Leibfried (les ressources, le droit, la légitimité et le bien-être) convergent toutes dans des constellations et dans des institutions nationales. Ce que Zurn et Leibfried font apparaître, cependant, est que « […] les changements au cours des 40 dernières années ne sont pas seulement des pliures dans la tenue de l'État-nation, mais plutôt l'effilochement de la constellation nationale finement tissée au cours de son âge d'or » (Zurn et Leibfried, 2005 : 1). En d'autres termes, l'hypothèse de l'existence d'un ensemble commun de responsabilités et de moyens pour les mener à bien et l'hypothèse selon laquelle ils sont associés de manière nécessaire plutôt que contingente, ne peuvent plus être soutenues en dehors d'un étatisme méthodologique persistant.

Nous pouvons mettre en évidence deux autres hypothèses de l'étatisme méthodologique dans les sciences sociales en général et dans l'éducation en particulier. La première est la reconnaissance de la spécificité géographique de l'étatisme méthodologique comme étant le fondement de ce dernier. Le modèle de l'État qui est considéré

comme « allant de soi » dans la plupart des discours universitaires en sciences sociales, n'a jamais été établi ou présent dans la plupart de ce que nous appelons les pays en développement. Ce modèle a été non seulement imposé à la majorité des États post-coloniaux qui ont été créés après la seconde guerre mondiale, mais son acceptation est également devenue la condition principale pour appartenir à la « communauté internationale ». Comme il a été souligné, entre autres, par Ferguson et Gupta (2002), ce modèle de l'État n'a jamais été un moyen efficace pour comprendre la manière dont la majorité des sociétés en développement était régie. Ces auteurs considèrent que la recherche sur les États a reposé sur deux hypothèses : celle de la *verticalité* qui « fait référence à l'État comme une institution au-dessus, en quelque sorte, de la société civile, de la communauté et de la famille » (Ferguson et Gupta, 2002 : 982). Cette hypothèse « du haut vers le bas » (*top-down*) contraste avec celle de la *base* et des *cercles concentriques* : « […] l'État (conceptuellement fusionné avec la nation) prend place dans une large série de cercles concentriques qui commence avec la famille et la communauté locale et se termine avec le système d'États-nations » (Ferguson et Gupta, 2002 : 982). Cette conceptualisation du gouvernement et de sa souveraineté produit un sentiment d'emboîtement hiérarchique. Politiquement imposée, elle a enrayé les tentatives d'introduire des formes d'organisation justes, efficientes et effectives dans ces pays. De surcroît, son acceptation en tant que conceptualisation valable et précise par les universitaires et par les hommes politiques, au motif que le même terme signifie la même chose, indépendamment des circonstances, a également faussé les analyses de la gouvernance des pays en développement. La profondeur de la pénétration de ces types d'hypothèses dans les sciences sociales, y compris dans l'analyse de l'éducation et du développement international, s'exprime, selon Ruggie, dans l'étalage d'une « […] vision du monde extrêmement pauvre […] qui n'est capable de visualiser les défis posés à long terme au système des États qu'en termes d'entités qui sont institutionnellement interchangeables avec l'État » (Ruggie, 1993 : 143). Notre intention ici n'est pas de suggérer que l'État n'est pas important en tant qu'acteur. Il a été, et continue d'être, un ensemble très puissant d'institutions qui est en mesure de mobiliser du pouvoir et d'agir. Nous mettons plutôt l'accent, premièrement, sur la manière dont l'État est présenté comme

une forme universelle, et non pas comme une représentation particulière qui été universalisée et, deuxièmement, sur la manière dont l'État lui-même en tant que projet et contenant du pouvoir, s'est soustrait à un examen intellectuel minutieux.

La principale conclusion que l'on peut tirer de cette brève discussion est qu'il faut reconnaître que le fait d'utiliser « l'État » comme un concept explicatif, sans autre précision, suppose à la fois d'accepter une image inexacte du monde et de perpétuer un résultat particulier de la contrainte politique. Cette reconnaissance devrait être à la base de toute analyse des processus de mondialisation de la part des chercheurs en éducation. Pour faire bref, une conséquence de la mondialisation sur l'éducation comparée, et sur les sciences sociales en général, est que l'État-nation devrait être considéré comme un *explanandum* –qui réclame explication– plutôt que comme un *explanans* –qui fait partie de l'explication. En d'autres termes, les composantes de ce qui est désigné par « État-nation » doivent être « démêlées », et leurs statuts et relations examinés à nouveaux frais dans un monde mondialisé, par des spécialistes en éducation comparée et d'autres chercheurs en sciences sociales.

Nous pouvons illustrer les affirmations ci-dessus sur l'étatisme méthodologique en reconnaissant que l'État national n'est plus le seul acteur, ni le plus important ou « allant de soi », dans le domaine de l'éducation. De fait, comme l'observe Chernilo (2006 : 134) , ce qui doit être expliqué est comment il se fait que l'État a réussi à se représenter lui-même comme étant le siège principal du pouvoir et le « contenant » des relations sociales, y compris dans le domaine particulier de l'éducation, alors que la recherche empirique pouvait nous montrer que ce n'était pas le cas. Une fois cela acquis, nous pouvons examiner plus concrètement la gouvernance de l'éducation – c'est-à-dire les combinaisons et la coordination d'activités, d'acteurs/agents et d'échelles à travers lesquels l'« éducation » est construite et délivrée dans les sociétés nationales. Nous pouvons identifier quatre catégories d'activité qui, ensemble, la définissent (et qui sont, pour les besoins de l'exposé, supposées être mutuellement exclusives et collectivement exhaustives). Ce sont *le financement, la prestation ou la livraison, la propriété et la régulation*. Ces activités

peuvent, en principe, être effectuées indépendamment les unes des autres et par des agents autres que ceux de l'État –même si l'État reste, à un ensemble multiple d'échelons, du local au mondial, un possible agent de la gouvernance de l'éducation.

Un exemple de théorisation rendue possible par la reconnaissance et le dépassement du nationalisme et de l'étatisme méthodologiques est celle qui n'associe plus nécessairement ni exclusivement l'« éducation » à l'État-nation. L'éducation se constitue plutôt à travers le fonctionnement complexe des divisions du travail de la gouvernance éducative, divisions à la fois fonctionnelles et d'échelles (Dale, 2003). Les cas de figures suivants peuvent alors se présenter, tous réunis ou un seul d'entre eux : un unique lieu de gouvernance, des lieux parallèles à des niveaux différents, des formes hybrides de gouvernance à travers différents agents et/ou activités, et/ou échelles. Par exemple, depuis la restructuration du secteur de l'éducation au Royaume-Uni et l'émergence de nouveaux processus de régionalisation européenne, des aspects importants de la gouvernance de l'éducation ont été soustraits au niveau infra-national et reconstitués aux échelons nationaux et européens et, en aval, au niveau de l'école. Ainsi, la gouvernance peut, de manière large, être comprise ici comme le remplacement de l'hypothèse selon laquelle l'État régit, toujours et nécessairement, l'éducation à travers le contrôle de toutes les activités de gouvernement, par ce que l'on peut appeler la coordination de la coordination, l'État conservant, éventuellement, le rôle de coordonnateur ou de régulateur en dernier ressort (Dale, 1997).

Éducationnisme méthodologique

L'éducation a été un projet constitutif des sociétés modernes ou en train de se moderniser. Depuis le début du XIX° siècle, l'éducation de masse a été un élément essentiel de l'État-nation dans l'intérêt du progrès collectif, de l'égalité et de la justice (Meyer, 1999). Selon Meyer, « ces doctrines sont devenues de plus en plus dominantes au cours du temps et, après la seconde guerre mondiale, ont été reprises dans de nombreuses déclarations des Nations Unies (NU) et de

l'UNESCO[4] ainsi que dans les idéologies scientifiques avancées sur l'éducation, comme un ingrédient direct du développement économique et politique national. La théorie du capital humain en est un exemple. » (Meyer, 1999 : 131).

En apparence, l'« éducation » serait la plus stable des trois composantes que nous sommes en train d'examiner. Après tout, presque chacun a fréquenté l'école, ou en aura l'occasion –ce qui est, il est intéressant de le noter, la manière dont l'éducation est définie dans les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* (OMD). Toutefois, nous savons aussi que ce que nous entendons par « éducation » varie largement selon de multiples dimensions, et que l'expérience de la scolarité peut être également très différente.

Malgré cela, l'« éducation » tend à être considérée comme étant aussi figée, abstraite et absolue que le nationalisme et l'étatisme méthodologiques. On oublie ainsi que l'« éducation » exige des explications plutôt qu'elle n'en fournit. Cela a également des conséquences sur le travail d'analyse et de compréhension. L'étude de Meyer *et al.* (1992) concernant les scénarii mondiaux sur l'éducation en fournit des preuves évidentes. L'aspect le plus important, mais aussi considéré comme allant de soi, est que ces discours *assimilent éducation et scolarisation (obligatoire)*. Nous pouvons également noter que les éléments centraux de ce que nous appelons « éducation » ont eux-mêmes co-évolué de manière assez semblable –en parallèle, certes, avec l'évolution de l'État-nation (Green, 1993). Ces éléments peuvent ainsi avoir besoin d'être « démêlés » conceptuellement de façon semblable pour répondre au processus similaire actuellement en cours pour le système éducatif lui-même, que l'on construit comme une industrie à but lucratif opérant aux niveaux local et supra-transnational.

Les comparatistes Bray et Kai (2007) ont fait la même remarque. Ils soulignent que, si les systèmes éducatifs ont depuis longtemps été une unité centrale de l'analyse, « […] un examen détaillé montre que rarement les universitaires définissent ce qu'ils entendent par [ces]

4 Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

systèmes » (Bray et Kai, 2007 : 141). L'une des principales raisons de cet état de choses, disent-ils, est que l'éducation et les systèmes éducatifs sont difficiles à délimiter et, par conséquent, difficiles à décrire.

Nous suggérons également que le terme « éducation » échappe souvent à un examen analytique approfondi du fait de son caractère double, étant à la fois descriptif et normatif. Il est descriptif au sens où il tend à se référer à un système –par exemple, les établissements d'enseignement supérieur ou les écoles. Ce qui est ignoré dans cette description ce sont toutes les autres « influences » qui contribuent aussi à l'apprentissage –celles de la famille, des groupes de pairs, du lieu du travail, etc. Il est normatif au sens où il est chargé de valeurs : l'éducation –dans les cas de la « scolarité » et du « système éducatif » – est considérée comme étant une bonne chose, ayant une connotation particulièrement positive lorsqu'on la reçoit dans un contexte institutionnel. Ces perceptions sont ensuite censées être liées à ce qui est un véritable imaginaire normatif mondial. Selon cet imaginaire, l'éducation est, par nature –et nécessairement– « une bonne chose » (Meyer, 1999). Autrement dit, le raisonnement qui sous-tend l'éducation est universellement approuvé, l'éducationnisme considérant que c'est pour le mener à bien que les systèmes éducatifs ont été créés. Ceci a comme conséquence, comme John Meyer le souligne, que l'essentiel de la sociologie de l'éducation accepte les objectifs liés à cet imaginaire comme étant non problématiques et se consacre à signaler les échecs et les insuffisances dans les efforts pour les atteindre (Meyer, 1999). Ce mouvement normatif permet d'omettre le fait que l'éducation est attachée à l'acquisition de certaines connaissances, ces dernières pouvant être plus ou moins profitables pour un individu ou pour un groupe particulier en fonction de leur position sociale (Bourdieu, 1997). Il voile également le rôle de l'éducation dans les systèmes capitalistes, comme outil de la stratification sociale.

L'idée que « l'éducation est un droit de l'homme » (celui-ci se référant à l'accès à l'école) est une autre illustration de notre argument. La question est : à quoi donne-t-il droit ? A ce que vos connaissances particulières soient prises en compte ou à ce qu'elles

soient ignorées ? Tandis qu'il existe un certain avantage politique à disposer d'un concept qui peut absorber un large éventail de significations –par exemple, le fait de considérer que la modernisation des sociétés nécessite l'accès à l'éducation par la mise à disposition d'établissements scolaires–, un important travail d'analyse reste néanmoins à faire. Ce travail consisterait à examiner de plus près les finalités, les processus, les pratiques et les résultats de ce « droit ».

L'éducationnisme est également composé de deux types d'étroitesse d'esprit qui s'auto-limitent. Tout d'abord, l'esprit de clocher disciplinaire restreint l'étude de l'éducation à des approches souvent considérées comme faisant partie de son domaine du seul fait, semble-t-il, que les titres des travaux contiennent le terme « éducation ». Cela mène à des analyses partageant les mêmes hypothèses sur le domaine – avec l'équivalence lexicale qui efface le besoin de les problématiser (Dale, 1994). Ensuite, l'esprit de clocher institutionnel renvoie à la tendance générale, dans les travaux sur l'éducation, à considérer les pratiques, les institutions et les systèmes de manière isolée, comme objets quasi-naturels, qu'il n'est besoin en conséquence de construire et de problématiser (Dale, 2005 : 134).

Dans la conclusion de leur essai, Bray et Kai (2007 : 141) invitent les chercheurs à explorer les implications des différentes définitions et frontières de l'éducation. Le but est d'examiner de nouvelles manières de la conceptualiser. Nous soutenons cette ambition et nous avançons que se dégagent trois démarches susceptibles de contribuer à traiter ce problème. La première consiste à désagréger ou « démêler » les différentes composantes de l'éducation. La seconde cherche à établir les déterminants et les conséquences des limites et du contenu de l'éducation quand elle est prise comme un secteur séparé. La troisième démarche vise à comprendre comment, par qui et dans quelles circonstances, l'éducation est effectivement représentée.

La première démarche, que nous avons déjà discutée ailleurs (Dale, 2000), consiste à remplacer le terme « éducation » par une série de questions que nous devons prendre en compte pour comprendre l'éducation. Cela implique essentiellement que des représentations stipulées de l'« éducation » soient interrogées avec un ensemble de

variables ou des questions, comme dans le tableau 1 ci-dessous. L'idée sous-tendant les « Questions d'Éducation » est qu'au lieu de supposer/d'accepter que nous nous référons tous à la même chose lorsque nous parlons d'éducation, il est préférable de présenter une série de questions précises qui peuvent encadrer les débats et fournir une base pour une discussion cohérente et une comparaison systématique. Ces questions, en faisant levier avec celles sur la gouvernance et ses conséquences, dévoilent également le fait que la connaissance –sa production, sa circulation, sa consommation et sa transformation– est un processus hautement politique qui, par conséquent, exige de la rigueur de la part des chercheurs.

Tableau 1 : Questions d'éducation

Niveau 1 Pratique de l'éducation	Qui « est enseigné » (ou apprend par le biais de processus visant explicitement à favoriser l'apprentissage), quoi, comment, pourquoi, quand, où, par qui, dans quelles circonstances immédiates et dans quelles conditions plus larges, et avec quels résultats ? Comment, par qui et à quelles fins ceci est-il évalué ?
Niveau 2 Politiques éducatives	Comment, dans la poursuite de quelles finalités sociales, économiques, politiques et éducatives (manifestes ou latentes) sous quel modèle de coordination de la gouvernance de l'éducation (financement, provision, propriété, régulation), par qui, et selon quels cheminements (sectoriels et culturels) ces questions sont-elles problématisées, décidées, administrées, gérées ?
Niveau 3 La politique d'éducation	Quelles sont les divisions du travail de la gouvernance éducative (divisions fonctionnelles, d'échelle et sectorielles) sont en place ? De quelle manière les problèmes fondamentaux du capitalisme (l'accumulation, l'ordre social et la légitimation) sont-ils reflétés dans le mandat, les capacités et la gouvernance de l'éducation ? Comment et à quelles échelles les contradictions entre les différentes solutions ont-elles été abordées ?

	Comment sont définies les limites du secteur de l'éducation et comment se recoupent et se raccordent-elles avec d'autres secteurs ? Quelles activités « éducatives » sont entreprises dans d'autres secteurs ? Comment le secteur de l'éducation est-il lié aux régimes de la citoyenneté et du genre ? Comment, à quelle échelle et dans quelles configurations sectorielles l'éducation contribue-t-elle à l'**intégration/stabilisation extra-économique de l'accumulation** ? [Note des auteurs : encore une fois, ce point pourrait être davantage examiné, peut-être par une ou deux autres phrases.] Quelle est la nature des relations intra- et inter-échelles et intra- et inter-sectorielles (contradiction, coopération, indifférence mutuelle) ?
Niveau 4 Résultats	Quels sont les résultats de l'« Éducation », résultats individuels, privés, publics, collectifs, pour la communauté, à chaque niveau ?

Fétichisme de l'espace

Dans cette quatrième section, nous abordons un problème qui s'est posé plus récemment à la recherche en éducation. Il s'agit de la tendance à nuancer le contexte de cette recherche en précisant que le mondial et la mondialisation sont des éléments nouveaux pour la société. Dans ce sens, une approche partagée consiste à privilégier les événements qui sont évidemment mondiaux (comme par exemple, l'expansion des organismes internationaux tels que l'Organisation mondiale du commerce), en ignorant les changements plus complexes à l'intérieur de la sphère nationale, des changements qui sont déjà intervenus ou en train de s'accomplir. En voici quelques exemples : l'augmentation des départements de commerce international exclusivement consacrés aux services éducatifs (comme dans le cas de l'Australie), la montée d'un secteur éducatif mondialisé et à but lucratif dans des pays tels que les États-Unis, et l'impact des universités « mondialement compétitives » sur les communautés locales. Une autre approche est celle que nous identifions dans

certains articles soumis à la revue que nous éditons, *Globalisation, Societies and Education*, ou présentés à des conférences. Le terme mondialisation apparaît dans le titre et dans le texte, mais cela tend à s'arrêter là.

Nous ne savons pas en quoi la mondialisation change les politiques, les pratiques et les programmes analysés, pas plus que nous ne savons quel genre de phénomène la mondialisation est censée être. Le mondial et la mondialisation sont des concepts inertes, tandis que le réceptacle –le contexte– est tout simplement retouché avec un ajustement du contenu, comme un nouveau produit sur le rayon. Brenner (2003) décrit cette tendance dans les sciences sociales comme constituant un fétichisme spatial. Il s'agit d'« […] une conception de l'espace social qui est intemporelle et statique, et donc à l'abri de la possibilité d'un changement historique » (Brenner, 2003 : 38). Le contexte est aujourd'hui la mondialisation, mais sa dynamique en tant que cause –autrement dit « *quelle différence l'espace introduit-il ?* »– est absente.

Les voies par lesquelles le fétichisme de l'espace se manifeste dans la recherche sur l'éducation et la mondialisation sont diverses. Prenons la recherche sur la restructuration de l'éducation axée sur la décentralisation, qui a été si populaire au cours des années 1980 (Caldwell et Spinks, 1988). Des concepts tels que « local » et « lieu » ont eu tendance à véhiculer une signification essentialiste et idéalisée (ce qui est familier, le bien), étant à la fois juxtaposés et opposés au mondial (une force extérieure et puissante, l'espace abstrait, le mal). Le « local » est vu comme un lieu où une communauté imaginée possède des forts liens sociaux (capital social), les actions de la communauté étant orientées vers la collectivité plutôt que vers l'intérêt particulier. Ceci « essentialise » la nature de la communauté, ses intérêts et ses relations.

Dans le cadre plus vaste des études sur la mondialisation, l'espace est présenté comme binaire –soit local, soit mondial. Ceci pose plusieurs problèmes. Le premier est que « […] le mondial apparaît comme un *telos* en mouvement dans un processus continu appelé 'mondialisation' » (Gibson-Graham, 2002 : 27), interdisant ainsi toute

transformation. Alors que cette perspective peut, par exemple, être évoquée lorsque les hommes politiques recherchent le soutien politique pour un projet, elle n'est pas particulièrement utile dans les travaux de recherche : la mondialisation tend à y être perçue comme un processus sans sujet (Hay, 1999). Non seulement les acteurs (États, firmes multinationales, organisations internationales, etc.) ne sont pas examinés en détail, mais nous ne savons même pas de quel type d'agents il s'agit ni quelles sont leurs politiques. Ceci limite, à son tour, l'action (Robertson, 2006). Un deuxième problème lié à la binarisation local-mondial est que les processus que nous pourrions associer à la mondialisation sont toujours dehors plutôt que dedans (par exemple, à l'intérieur des frontières nationales, des institutions, des subjectivités). Et pourtant, comme Sassen (2006) le souligne,

> « […] ces processus se déroulent en profondeur à l'intérieur même des territoires et des domaines institutionnels qui ont été largement construits dans des termes nationaux dans une grande partie du monde. Ce qui fait que ces processus font partie de la mondialisation, même s'ils sont localisés dans le contexte national, voire infra-national, c'est qu'ils sont orientés vers des programmes et des systèmes mondiaux. Ce sont des réseaux et des cadres multi-facettes, trans-frontières, qui peuvent intégrer des ordres normatifs. Ils connectent des processus, des institutions et des acteurs infra-nationaux ou 'nationaux', mais pas nécessairement à travers un système formel inter-États. » (Sassen 2006 :3).

Afin de surmonter le problème de la fétichisation de l'espace, il convient de le considérer comme partie intégrante des processus sociaux, produit des relations sociales (Lefebvre, 1974). L'espace est à la fois l'objet et le résultat de luttes qui ont lieu à des échelles multiples. Insister sur cela veut dire rappeler que la société et l'espace sont indissociables, contrairement à l'idée selon laquelle l'espace serait une toile de fond indifférenciée sur laquelle les relations sociales s'inscrivent, comme quand la mondialisation est simplement considérée comme un contexte, nouveau ou interchangeable. Dans les termes de Massey : « […] l'espace, ce sont des relations sociales étendues » (Massey, 1994 : 2). Elle poursuit :

> « La réalité vécue de nos existences quotidiennes est tout à fait dispersée, sans localisation précise aussi bien dans ses sources que dans ses répercussions. Le degré de dispersion, l'étirement, peuvent varier selon les groupes sociaux, mais le fait est que la géographie n'est pas territoriale. Où traceriez-vous la ligne entourant la réalité vécue de votre existence quotidienne ? ... Si nous pensons l'espace de manière relationnelle, il est alors la somme de tous nos liens et connexions, et en ce sens tout à fait fondé, ces connections pouvant parcourir le monde entier. » (Massey, 2005 : 184-5).

Les analyses de Sassen et Massey nous permettent de constater à quel point il est important que nos imaginaires de recherche résistent à des modes de penser l'espace le réduisant à un *ici* ou à un *là*. Il s'agit plutôt de considérer l'espace comme des assemblages complexes.

Cette façon de penser le spatial en relation avec l'éducation nous permet de voir la production de connaissance, sa circulation, sa consommation et sa transformation –tant dans leurs formes officielles (Apple, 1990) que non officielles– comme des phénomènes qui constituent l'espace et qui sont constitués par lui. Et que cette organisation spatiale est une géométrie particulière de pouvoir, un assemblage de relations mouvantes/institutionnalisées qui non seulement ont une portée horizontale et verticale, mais qui font également partie de processus dynamiques. Massey note que puisque « […] les relations sociales sont imbibées de pouvoir et de sens, l'espace est comme une géométrie toujours changeante de puissance et de signification » (Massey, 1994 : 2).

Si nous spatialisons notre analyse des profondes transformations de la gouvernance (i.e. les politiques du choix de l'école ou la création d'un marché mondial de l'éducation), nous pouvons remarquer comment l'espace et l'échelle –en tant que structure qui positionne verticalement (Collinge, 2005 : 189) – sont des dynamiques essentielles dans ces processus. Butler et Robson (2003 : 6), par exemple, montrent comment les familles de la classe moyenne à Londres –contrairement aux familles de la classe ouvrière– adoptent une approche stratégique face au développement des marchés de l'éducation. L'ensemble de la

zone métropolitaine est considéré comme un marché unique dans lequel les classes moyennes identifient les opportunités les mieux adaptées aux différents membres de la famille. Leurs pratiques produisent en retour l'espace et les relations sociales sous-tendant un marché de l'éducation pour classes moyennes hautement sélectif. La nature stratégique et relationnelle du spatial est mise en évidence par l'étude de Water sur la manière dont les familles de la classe moyenne de Hong Kong « […] emploient des stratégies spatiales pour contourner la concurrence universitaire locale, et la reproduction sociale qui lui est liée, en accumulant du capital culturel au Canada » (Walter, 2006 : 1048). Cela sape, à son tour, la valeur de l'éducation pourvue localement. De même, nous pouvons voir comment de nouveaux projets concernant l'éducation sont en train d'être bâtis de manière spatiale, construisant ainsi différents types de connaissances/d'espaces directement concurrents avec les projets existants. Voici quelques exemples : la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur par le biais de la réorganisation de l'enseignement supérieur dans les États membres de l'Europe et au-delà (Keeling, 2006) ; la construction d'une industrie de l'éducation globale sous les auspices régulateurs de l'Organisation mondiale du commerce (Robertson, Bonal et Dale, 2002) ; l'orientation mondiale des universités australiennes qui contribuent, à leur tour, à façonner l'espace mondial de l'enseignement supérieur (Marginson, 2007). Ces nouvelles formations sont constituées par de nouvelles stratégies et relations sociales. Les acteurs qui ont été engagés dans ces projets ont eu recours à différents lieux et échelles soit pour déstabiliser (Bologne), soit pour contourner (en exportant mondialement les services d'éducation) les intérêts institutionnellement constitués des « professionnels de l'éducation ».

Conclusions

Dans cet article, nous avons proposé quatre arguments méthodologiques relatifs à la recherche sur l'éducation et la mondialisation : nous pensons que le nationalisme méthodologique, l'étatisme méthodologique, l'éducationnisme méthodologique et le fétichisme de l'espace sont des tendances chroniques au sein des sciences sociales en général et dans la recherche en éducation en

particulier. Leur critique devrait nous aider à être conscients de leurs limites au moment d'entreprendre nos recherches. Notre analyse cherche également à ouvrir le débat sur les implications de la mondialisation pour la recherche en éducation.

Premièrement, notre argumentation a montré que, de façon générale, prendre comme centre de toute l'attention analytique un « contenant » national non discuté est plus que jamais problématique dans l'ère de la mondialisation, alors même que nous observons que la tendance à réifier, ou à fétichiser, le niveau national s'étend également à l'exercice du pouvoir – l'« étatisme » – et, dans le cas de domaines tels que l'éducation comparée, à l'objet d'étude, l'éducation. Deuxièmement, notre analyse démontre que certains termes n'ont jamais été réellement précisés –l'« État », par exemple, ne l'a pas été du tout dans la plupart des cas. Troisièmement, le plus important dans cet article, nous avons souligné que ces termes risquent de générer, à partir des catégories nécessaires à l'étude de l'éducation, un ensemble de ce que nous avons appelé « ismes » méthodologiques, qui doivent être reconnus et surmontés si nous voulons faire progresser notre analyse de l'éducation, notamment de l'éducation comparée dans l'ère de la mondialisation (Dale et Robertson, 2007). Les caractéristiques du secteur de l'éducation, qu'elles soient génériques ou spécifiquement nationales (ce qui est considéré ainsi) ont changé et changent sous la pression des transformations politiques, économiques et technologiques, ces dernières se produisant dans différentes formations sociales à travers le monde. Comme il ressort de notre raisonnement, il ne s'agit pas d'un simple déplacement, du national à une autre échelle, des politiques, des processus, et des pratiques de l'éducation. Ce serait commettre la même erreur, mais dans le sens inverse, vers le romantisme du mondial. En fait, le secteur de l'éducation est en train de changer de manière à rendre les hypothèses et les formes d'analyse de l'éducationnisme méthodologique inutiles, voire trompeuses. Alors que le mondial et le régional sont en train d'être re-constitués, entreprendre des recherches en éducation dans l'ère de la mondialisation implique d'être attentif aux voies complexes par lesquelles les processus de connaissance, qui se représentent eux-mêmes comme étant de l'« éducation », sont en train d'être

construits/constitués à des échelles multiples –en dehors et à l'intérieur des frontières nationales. Enfin, le fait d'ajouter tout simplement le terme « mondialisation » à l'éducation sans préciser ce que parler de l'espace et de son pouvoir causal signifie, risque de fétichiser la dimension spatiale. Cette pratique a des incidences stratégiques en ce que nous risquons de ne pas percevoir les nouvelles manières qu'ont les acteurs-clé d'utiliser l'espace pour de nouveaux projets éducatifs avec des logiques très différentes et avec des relations sociales potentiellement très inéquitables.

Références bibliographiques

ANSELL, C. K. (2004). Restructuring authority and territoriality. In C. K. Ansell & G. Di Palma (Eds.), Ansell, C. K., & Di Palma, G. (Eds.). (2004). *Restructuring territoriality: Europe and the United States* University Press, pp. 53–75.

FERGUSON, J., & GUPTA, A. (2002). Spatializing states: Toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, *29*(4), 981–1002.

FOUCAULT, M. (1982). The subject and power. *Critical Enquiry*, *8*(4), 777–795.

GIBSON-GRAHAM, J. K. (2002). Beyond global vs local: Economic politics outside the binary frame. In A.Herod & M. Wright (Eds.), *Geographies of power: Placing scale*. Oxford : Blackwells.

GREEN, A. (1993). Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the United States. New York: St. Martins.

HARVEY, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwells.

HARVEY, D. (2006). *Spaces of global capitalism: Towards a theory of uneven development*. London : Verso.

HAY, C. (1999). *What place for ideas in the structure-agency debate ? Globalization as a process without a subject.* Paper presented to BISA, Manchester.

HOBSBAWM, E. (1999). *The new century*. London : Abacus.

JESSOP, B. (1999). The changing governance of welfare: Recent trends in its primary functions, scale and modes of coordination. *Social Policy and Administration*, *343*(4), 348–759.

KEELING, R. (2006). The Bologna process and the Lisbon research agenda: The European commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, *41*(2), 203–223.

LEFEBVRE, H. (1974). *The production of space*. Oxford: Blackwells.

MARGINSON, S. (2007). Global position and position taking: The case of Australia. *Journal of Studies in International Education*, *11*(5), 5–32.

MARTINS, H. (1974). Time and theory in sociology. In J. Rex (Ed.), *Approaches to sociology*. London : Routledge and Kegan Paul.

MASSEY, D. (1994). *Space, place and gender*. Cambridge : Polity Press.

MASSEY, D. (2005). *For space*. London : Sage.

MEYER, J. (1999). The changing cultural content of the nation-state: A world society perspective. In G. Steinmetz (Ed.), State/Culture: State formation after the cultural turn. Ithaca, NY and London : Cornell University Press.

MEYER, J., BENAVOT, A., & KAMENS, D. (1992). School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century. Philadelphia: Falmer Press

MITCHELL, T. (1999). State, economy and the state effect. In G. Steinmetz (Ed.), *State/Culture: State formation after the cultural turn*. Ithaca, NY and London : Cornell University Press.

MITTELMAN, J. (2004). Whither globalization? The vortex of knowledge and ideology. London and New York: Routledge.

NEWMAN, J. (2001). Modernising governance : New labour, policy and society. London: Sage.

ROBERTSON, S., BONAL, X., & DALE, R. (2002). GATS and the Education Service Industry, *Comparative Education Review*, 46(4), 472–496.

ROBERTSON, S.L. (2006). Absences and imaginings: The production of knowledge on globalization and education. *Globalization, Societies and Education*, *4*(2), 303–318.

RUGGIE, J. G. (1993). Territoriality and beyond: Problematizing modernity in international relations. *International Organization*, *47*(1), 139–174.

SASSEN, S. (2003). The participation of states and citizens in global governance. Project Muse, http://muse.jhu.edu

SASSEN, S. (2006). Territory, authority, rights: From medieval to global assemblages. Princeton, NJ: Princeton University Press.

SCHOLTE, J.A. (2005). *Globalization: A critical introduction*. Basingstoke: Palgrave.

WATERS, J. (2006). Emergent geographies of international education and social exclusion. *Antipode*, *38*(5), 1046–1068.

WEISS, T. (2000). Governance, good governance and global governance. *Third World Quarterly*, *21*(5), 795–814.

ZURN, M., & LEIBFRIED, S. (2005). Reconfiguring the national constellation. *European Review*, *13*, 1–36.