

Discours d'ouverture du XVI^e Congrès mondial de l'éducation comparée,
Beijing, août 2016

**L'état de l'art dans l'éducation comparée et le WCCES à un carrefour du
XXI^e siècle**

Carlos Alberto Torres¹
Université de Californie à Los Angeles (UCLA)

Traduit par: Mahsa Bakhshaei, McGill University & UCLA

1. Liminaire

L'éducation comparée est née au crépuscule du 19^e siècle et s'est consolidée comme discipline académique au XX^e siècle. Pourtant, tout au long du 20^e siècle, c'était une discipline relativement marginale, obscure et non conventionnelle qui a acquis un nouveau lustre et pertinence avec le début de la mondialisation.

Cette allocution offrira une analyse de quelles sont les contributions potentielles et les défis émergents de l'éducation comparée. Cet état de l'art de la discipline fera face aux rôles potentiels de la WCCES pour relever ces défis dans un monde de plus en plus interdépendant et dans le contexte d'un cadre professionnel institutionnel et diversifié plus complexe.

2. De la mondialisation à l'éducation comparée

L'éducation comparée et internationale est un domaine en perpétuelle transformation. Les multiples mondialisations ont eu un impact important sur le terrain et son orientation. J'ai écrit sur les différents visages de la mondialisation. La mondialisation prend des formes différentes et nous devrions vraiment parler des processus de mondialisation au pluriel - Il n'y a pas seulement une mondialisation globale, mais des mondialisations multiples avec de multiples visages.

Ici, nous voudrions attirer l'attention sur les formes prédominantes de la mondialisation. Une forme, souvent considérée comme la « mondialisation d'en haut », est encadrée par une idéologie du néolibéralisme et appelle à l'ouverture des frontières, à la création de multiples marchés régionaux, à la prolifération des échanges économiques et financiers à un rythme rapide et à la présence d'autres systèmes gouvernementaux que les états-nations. Sans aucun doute, la forme dominante de la mondialisation néolibérale a affecté les « réformes fondées sur la concurrence » transformant la politique éducative aux écoles ainsi qu'en enseignement supérieur.

¹ Je remercie Dr. Greg William Misiaszek, Dr. Jason Dorio, Jiang Jia, and Dr. Robert Arno pour leurs précieux commentaires sur la précédente version.

Une autre forme représente l'antithèse de la première. Cette forme de mondialisation est souvent qualifiée de « mondialisation d'en bas » ou d'anti-mondialisation. Cette forme de mondialisation se manifeste surtout dans les individus, les institutions et les mouvements sociaux qui s'opposent activement à ce qui est perçu comme la mondialisation des entreprises. Pour ces individus et ces groupes, « aucune mondialisation sans représentation » est la devise. La troisième forme de mondialisation concerne davantage les droits que les marchés - la mondialisation des droits de l'homme. Il y a aussi une quatrième manifestation de mondialisation. Cette forme s'étend au-delà des marchés et, dans une certaine mesure, contre les droits de l'homme. C'est la mondialisation de la guerre internationale contre le terrorisme.

La cinquième forme de mondialisation est l'hybridité croissante qui entrecroise le monde. La sixième forme de mondialisation concerne les médias mondiaux; et finalement il existe une autre forme de mondialisation qui est liée aux principes de la société de la connaissance et de la société en réseau.

Toutes ces formes de mondialisation affectent profondément notre discipline. Il n'est pas surprenant que l'éducation comparée et internationale connaisse ce qui pourrait être perçu comme une crise d'identité. Qu'est-ce que l'éducation comparée et internationale réellement? Un champ d'expertise avec une méthode scientifique comparée comme celle que certains de nos prédécesseurs des premières décennies ont essayé d'établir à partir d'une orientation positiviste? Un domaine qui s'intéresse aux implications pratiques du prêt et de l'emprunt d'innovations dans les systèmes éducatifs? Un domaine qui s'intéresse à l'internationalisation de l'éducation et aux implications de l'éducation mondiale pour les citoyens du monde? Est-ce « tout ce qui précède » une réponse facile qui, en réalité, contribue à éviter les vraies questions? Je vais aborder certaines de ces questions ci-dessous.

Le champ a évolué à partir de ses débuts précaires et par la plupart des normes a progressé à l'échelle internationale avec un degré raisonnable d'institutionnalisation académique et respectabilité. En dépit des progrès, des questions perpétuelles sur l'identité continuent d'assiéger le terrain et beaucoup de ses praticiens. Si je peux lire ces situations à travers les lentilles de Marx, de nombreuses discussions dans l'éducation comparée montrent « la pauvreté de la théorie » sur le terrain.

Les débats sur la théorie et la méthode dans l'éducation comparée, au lieu de montrer les nouveaux progrès de la théorie et des méthodes, soulignent finalement la nécessité d'une meilleure définition intellectuelle du domaine et, en particulier, ce que l'on pourrait qualifier de meilleures méthodes d'enseignement, dans le commerce, mais aussi comme l'art de l'éducation comparée et internationale.

Les mondialisations ne nous donneront pas de réponses à ces questions. Plutôt, la mondialisation souligne la question de quel est l'avantage relatif de l'éducation comparée pour comprendre le contexte social changeant de l'éducation et certains des dilemmes séculaires de l'équité, de l'égalité et de la qualité de l'éducation dans le monde entier? Y a-t-il une importance renouvelée de l'éducation comparée et internationale en tant que domaine de la recherche et de l'érudition avec l'interconnectivité croissante de toutes les sociétés? Cela ne signifie en aucun cas que la mondialisation nous a apporté un monde plus homogène; Le contraire pourrait également être vrai dans plusieurs domaines. En bref, si la mondialisation est avant tout une expression du capitalisme mondial régnant sur le monde, il y a assez de place pour la dissidence. De plus, il y a un processus diasporique de mouvements populaires et de renouveau culturel qui ne peut être facilement contraint à un mode de vie néolibéral unique, surtout quand la mondialisation néolibérale, plutôt que d'intégrer la majorité de la population du monde sur un pied d'égalité, la marginalise et l'appauvrit.

Si l'on était un provocateur, on pouvait se demander, est-ce que l'éducation comparée est un champ prêt à quitter ce créneau inconscient et confortable d'être une catégorie résiduelle de bourses qui intègre des savants et des technocrates de plusieurs disciplines avec une orientation internationale et comparative? L'éducation comparée n'est-elle plus simplement le reflet de personnes qui n'auraient peut-être pas trouvé un meilleur créneau professionnel, universitaire ou institutionnel ailleurs? Pourtant, comme je l'ai dit dans mon livre intitulé *Education, Power and Personal Biographies* que si nous rayons une théorie, nous trouvons une biographie, les biographies de nos prédécesseurs faisaient de l'éducation comparée une profession, une discipline et un champ établis. Il ne fait aucun doute que les éducateurs comparatifs ainsi que les perspectives d'éducation les plus critiques ont été aidés par le boom économique des années 50 et 60, la stabilité économique et l'institutionnalisation académique des sociétés capitalistes avancées. Ces considérations, conjuguées avec la poursuite de la construction des connaissances, plutôt qu'avec l'excellence, ont contribué à faire évoluer le terrain vers ce qu'il est maintenant.

Peu importe leur inconfort, les questions d'égalité, d'équité et de qualité de l'éducation sont des défis permanents pour l'éducation comparée parce que les questions d'identité ne disparaîtront jamais. Nous devrions rester orientés et sensibles aux nouvelles réalités historiques de son temps.

L'interdisciplinarité dans l'éducation et les sciences sociales a atteint un niveau jamais vu auparavant. Les contributions de l'éducation comparée et internationale apparaissent comme une condition préalable à toute analyse rigoureuse de la démocratie, de la citoyenneté et du multiculturalisme, pour ne citer que trois thèmes classiques qui devraient faire partie non seulement de notre boîte à outils théorique et méthodologique mais aussi de nos propres passions si nous voulons un meilleur monde, plus attentionné, plus juste et éthique et un développement durable.

Ce qui semble nouveau aujourd'hui, c'est que la mondialisation a catapulté le souci des dimensions internationales et comparatives dans l'éducation, dans la plupart des domaines d'expertise, bien au-delà de l'imagination des chercheurs, des défenseurs et des praticiens de l'éducation comparée. Pourtant, cette prise de conscience a un prix. L'effort pour savoir ce que sont les multiples mondialisations, quelles sont ses origines et ses implications pour l'éducation, juste pour parler de notre domaine, révèle une multitude de réponses, d'approches et d'analyses. Cependant, cet effort de compréhension jusqu'à présent manque de produits de recherche internationaux empiriques et comparatifs concrets. Dans un monde universitaire où il y a de moins en moins d'argent pour la recherche, c'est inquiétant.

Nous sommes donc arrivés à un cercle complet. La théorie limitée et la recherche empirique limitée viennent à bout du but de l'éducation comparée en tant que champ intellectuel pour l'analyse de la mondialisation et des mouvements anti-mondialisation. Alors que la mondialisation est annoncée par le néolibéralisme comme un nouveau modèle de relations sociales dans le monde entier, toutes les régions du monde, ou localités dans tous les pays, ne sont pas mondialisées de la même manière, de la même intensité et de la même direction. En outre, certaines régions (et certains systèmes éducatifs) ne sont pas globalisées.

Mais, bien sûr, la réponse aux implications de la mondialisation et des mouvements anti-mondialisation dépend toujours du cadre que nous utilisons pour les analyser. J'imagine qu'un expert de la Banque mondiale ou de l'OCDE et un paysan pauvre mais politisé du Movimento dos Sem Terra au Brésil peuvent envisager des processus de mondialisation avec des objectifs différents et des attentes radicalement différentes.

Il est vrai que les macro-récits ont été endommagés par la tempête postmoderniste et, selon certains, sont irréparables. Cependant, accepter que la réalité est tout simplement une construction sociale, et que toute construction sociale est aussi bonne que la suivante, ou que tout ce que nous sommes, faisons et luttons pour, sont des récits simplement construits marqués dans le tour linguistique pourraient être vu comme si nous les savants de l'éducation comparée avons accepté la défaite de la Raison.

Les multiples mondialisations apportent avec leurs bagages non seulement un nouveau défi et une crise pour l'éducation comparée comme un domaine. Le débat sur la mondialisation et la présence de mouvements anti-mondialisation nous offre également de nouvelles opportunités pour mener de sérieuses enquêtes interculturelles et comparatives sur la mondialisation dans l'éducation et ajustent nos méthodologies et nos théories.

Pour relever ces défis, serons-nous en mesure de fournir une meilleure réponse à notre question perpétuelle qui sommes-nous, et quelles peuvent être nos contributions dans le domaine pour améliorer le monde? Je crains que ce n'est pas seulement une question d'apprentissage du métier de la recherche et des compétences d'enseignement. Une réponse cohérente à ces questions exige avant tout la vision, la sagesse, la générosité et la compassion.

Malheureusement, certains spécialistes de notre domaine, qui soutiennent encore dans leurs sous-textes, mais curieusement dans nombre de leurs déclarations ouvertes, les traditions colonialistes et impérialistes, et particulièrement beaucoup de gouvernements et d'institutions internationales et bilatérales, n'ont tout simplement pas ces ressources et ces valeurs.

3. Le voyage d'un théoricien critique en tant que président du WCCES

Je voudrais vous parler aujourd'hui en tant que président du WCCES ayant été élu démocratiquement par 2/3 des sociétés d'éducation comparée en juillet 2013 au XVe Congrès mondial des sociétés d'éducation comparée à Buenos Aires, Argentine, ma ville natale. C'est un grand honneur pour moi d'avoir été président et, dans cette allocution, j'aimerais partager avec vous quelques-uns de mes apprentissages dans le WCCES ainsi que plus de 40 ans de travail dans l'éducation à divers titres.

Lors de l'enquête sur l'état du WCCES, j'ai beaucoup voyagé, peut-être plus que les autres présidents. J'ai voyagé principalement avec mes propres fonds fournis par l'UCLA plutôt que d'utiliser les fonds limités du WCCES.

J'ai visité 17 sociétés dans six continents durant mon mandat. Mon voyage en tant que président et comme érudit est équivalent à de nombreux voyages dans le monde, considérant qu'un voyage autour de la circonférence de la Terre équivaut à 24901.55 miles ou si l'on compte que la planète Terre est un sphéroïde oblat, cela signifie que la Terre est aplatis le long de l'axe de pôle en pôle, de sorte qu'il y ait un renflement autour de l'équateur. Ce renflement résulte de la rotation de la Terre et fait que le diamètre à l'équateur est de 43 kilomètres (27 mi) plus grand que le diamètre de pôle à pôle. Donc, selon l'endroit où j'ai voyagé, j'aurais parcouru une quantité différente de miles, c'est-à-dire entre 24901.55 à 27000 miles.

Il y avait une autre source d'apprentissage en travaillant avec le Comité Exécutif et avec le Bureau. La résolution des conflits ouvre des perspectives incroyables et stimule l'imagination créatrice.

Je parle aussi d'une vie consacrée à travailler dans l'éducation comparée, ayant rejoint le CIES en 1980 comme étudiant diplômé à l'Université de Stanford, devenir président du CIES au milieu des années 90, 10 ans après ma convocation du doctorat.

Cependant, je n'ai pas limité mon travail à l'éducation comparée et internationale, mais j'ai partagé mon travail académique avec d'autres domaines théoriques et empiriques tels que la sociologie politique de l'éducation que j'ai contribué à formuler dans les années 1980, les études sur la pédagogie critique de Paulo Freire, la théorie critique de Francfort en éducation et mon travail sur le multiculturalisme, la mondialisation, le nouveau sens commun et la formation du néolibéralisme en Amérique latine.

Je parle aussi comme professeur distingué d'éducation et président de l'UCLA-UNESCO dans l'apprentissage global et l'éducation à la citoyenneté mondiale. C'est un grand honneur d'être le titulaire de la première chaire UNESCO jamais acceptée par le système de l'Université de Californie. C'est grâce à la générosité des contribuables de la Californie que j'avais accès à chaque année de mon administration à la fermeture de 125,000 dollars de contributions institutionnelles de l'UCLA, ce qui m'a facilité mon dévouement au poste de président tout en enseignant et mener des recherches à l'UCLA. Ce financement a contribué au salaire de mon Adjoint, maintenant le Dr. Jason Dorio, que vous devez rencontrer pour les nombreux messages qu'il a distribués au cours des trois dernières années en mon nom.

Je parle comme un auteur prolifique dans mes domaines d'expertise. En particulier dans notre domaine, j'ai l'honneur de publier avec Robert Arnove en tant que rédacteurs de *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, maintenant avec Steven Franz dans sa quatrième édition avec des traductions en espagnol, portugais, chinois et autres langues. Ce livre, tel qu'indiqué par le thème de ce congrès mondial, est une référence dans la discipline.

Je parle aussi comme un intellectuel public intimement lié à la Théorie Critique de la Société, dans l'esprit de l'École de Francfort et de la Pédagogie Critique, dans l'esprit de Paulo Freire. J'imagine que les sociétés qui m'ont choisi pour présider le WCCES savaient que dans l'administration de ce conseil, en tant que théoricien critique, j'appliquerai les principes des théories construites dans les luttes pour la libération.

Peut-être que ceux qui ont lu mon travail comprennent que comme théoricien critique, nous ne pouvons pas séparer l'analytique de la normative. Par conséquent, les universitaires de ces traditions ne peuvent pas être des voyeurs observant la réalité avec sarcasme et ironie tout en jouissant de leurs propres privilèges, ou technocrates qui implacablement mettent en œuvre leurs modèles d'ingénierie sociale sans considérer les dommages qu'ils peuvent faire aux pays, les communautés et les individus.

Permettez-moi de dire que pour les théoriciens critiques de la société, la contradiction de la réalité nous fait mal, et c'est la raison pour laquelle nous enseignons, faisons des recherches et acceptons des responsabilités dans l'administration pour changer le monde pour le mieux et non pour le reproduire. De cette plate-forme institutionnelle et de ma propre voix, je veux offrir une courte perspective historique de l'éducation comparée et internationale et ensuite discuter du rôle et des responsabilités du Conseil des Sociétés d'Éducation Comparée pour l'avenir.

4. L'éducation comparée et internationale: un perspective historique bref

Nos prédécesseurs positivistes étaient obsédés par l'objectif de développer la méthode comparative et l'application de lois et de généralisations pour comprendre l'éducation. Bien que cette obsession ait été utile pour établir la discipline et institutionnaliser les cours dans les universités, la plupart d'entre eux n'ont pas réussi à lier ce champ émergent avec les discussions sur les fondements sociaux de l'éducation, particulièrement au premier quart du siècle dernier où John Dewey a vécu.

Dewey a passé un certain nombre d'années à étudier et à participer à des transformations éducatives d'ampleur. Dans sa longue et productive carrière universitaire, il a étudié et/ou visité des transformations éducatives dans le Mexique révolutionnaire, la première révolution sociale du XXe siècle, et les révolutions en Union Soviétique et en Chine, entre d'autres processus de transformation sociale.

Dans ma bien-aimée Amérique latine, je remarquerai qu'il n'y a pas encore eu une étude systématique des contributions de Domingo Faustino Sarmiento qui, déjà dans la première moitié du XIXe siècle, avait développé des contributions qui pourraient bien le qualifier de l'un des précurseurs de l'éducation comparée et internationale dans le monde entier.

Sarmiento était un homme aussi génial que controversé. Avec la publication de *Facundo* en 1845, Sarmiento a inauguré une tradition littéraire controversée mais importante qui, je le crois, est fondamentale non seulement de la littérature gauchesque (reflétant la mentalité du gaucho, un équivalent du cowboy américain) qui vient en partie de son argumentation sur les tensions entre civilisation ou barbarie mais de la littérature argentine en tant que telle.

Sarmiento était un voyageur exilé et invétéré qui a voyagé et a appris des autres, des activités que les Grecs ont définies comme le rôle du philosophe. Celui qui voyage et apprend, représente l'essence de la philosophie.

Entre 1845 et 1848, Sarmiento a visité l'Europe - au milieu des révolutions sociales que Marx étudia dans le Brumaire de Napoléon Bonaparte, et visita les États-Unis, où il se rendit dans 21 états et découvrit à Boston Horace Mann, alors surintendant de l'instruction publique de l'État du Massachusetts. C'est Horace Mann qui a offert à Sarmiento les principes du modèle d'éducation publique qu'il recherchait. Sarmiento, qui finit par devenir le 7ème président de l'Argentine, était un autodidacte qui cherchait le modèle approprié d'éducation pour le nouvel état-nation émergent de l'Argentine postcoloniale.

Sarmiento a visité les États-Unis encore en 1865 en tant que ministre plénipotentiaire et ambassadeur extraordinaire aux États-Unis coïncidant avec la fin de la guerre civile et l'assassinat de Lincoln. Il a appris aux États-Unis que l'esclavage était une atrocité qu'il fallait éliminer et que l'égalité entre les sexes était indispensable à l'éducation pour la construction de la citoyenneté. Il a invité un grand nombre de femmes enseignantes à venir en Argentine pour enseigner, malgré le fait qu'elles étaient toutes protestantes et très probablement ne seraient pas bien reçues dans le pays catholique naissant.

Lorsque Sarmiento publia les fruits de ses voyages dans un livre intitulé *Popular Education* en 1849 et inventa l'éducation publique en Amérique latine, il devint à contrecœur un pratiquant d'une discipline inexistante: l'éducation comparée internationale.

Pour Sarmiento, l'éducation publique est la voie idéale pour éduquer les citoyens qui construiront l'État-nation. Dans *Popular Education* (1849), Sarmiento écrit que l'adoption d'une politique d'égalité est « la base de l'organisation sociale ». De plus, comme l'ont remarqué plusieurs commentateurs, Sarmiento, à l'instar des révolutions démocratiques du XIXe siècle, déclare qu'il est « Il faut que tout gouvernement fournisse une éducation aux futures générations parce que nous ne pouvons obliger tous les individus de la génération actuelle à recevoir préparation intellectuelle qui implique l'exercice des droits qui sont attribués à la citoyenneté. »

Ricardo Piglia, dans un beau texte intitulé *Notes on Facundo*, a canonisé Sarmiento comme l'un des premiers intellectuels dans l'éducation comparée. Pour Sarmiento, « savoir, c'est comparer, tout est logique s'il est possible de reconstituer les analogies entre ce que vous voulez expliquer et quelque chose déjà jugé et écrit » (p.17).

Pardonnez-moi pour cette apparente digression analytique, mais elle a semblé pertinente lors d'une réunion de spécialistes de l'éducation comparée et internationale plus encore quand une grande partie de l'histoire de l'éducation comparée a été racontée du point de vue du Nord global et non du Sud global.

A la deuxième étape, disons environ il y a cinquante à soixante-cinq ans, l'éducation comparée développe accompagnant la nouvelle vision qui propose une discipline relativement nouvelle de l'économie de l'éducation. C'est l'économie de l'éducation qui voit l'éducation non pas comme une dépense, mais comme un investissement qui paie largement dans la formation du capital humain.

Ce point de vue coïncide avec l'optimisme d'avoir vaincu le nazisme et les nouvelles perspectives démocratiques qui régneront dans les démocraties avancées du système mondial, en élargissant radicalement les possibilités d'éducation, l'accès et le financement qui ont un impact massif sur une grande partie du système mondial. L'UNESCO émerge comme une institution pour galvaniser la démocratie et les droits de l'homme et pour promouvoir les éléments clés de l'éducation et de la culture. Sans surprise, de nombreux étudiants en éducation comparée ont trouvé un emploi à l'UNESCO.

Cette génération de comparatistes s'est développée dans le contexte des premiers stades de la guerre froide à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Tant de ces contributions sont marquées par la lutte entre le monde capitaliste occidental dirigé par les États-Unis et les pays du bloc soviétique avec leur allégeance à un projet communiste. Il y a eu une tentative de confronter le communisme dans le Tiers-Monde, surtout si l'on considère le processus de décolonisation de l'Asie, de l'Afrique et de l'Océanie.

Comme la connaissance n'est pas unidirectionnelle, il y a eu cependant des influences importantes du Tiers Monde dans ces discussions, en particulier ce que l'on appelle plus tard l'épistémologie du Sud global. Par exemple, le travail politique et pédagogique de Ho Chi Minh : « Rappelez-vous, la tempête est une bonne opportunité pour le pin et le cyprès de montrer leur force et leur stabilité. » Confrontant le *Pedagogy of the Oppressed*, les contributions de Paulo Freire sont devenues universelles. L'œuvre de Julius Nyerere de la Tanzanie, l'une des figures les plus célèbres d'Afrique, la politicienne d'une grande intelligence et de principes encore plus solides, a inspiré des générations d'érudits dont nous, en Argentine, très attentifs au processus postcolonial en Afrique. Il était connu comme Mwalimu ou l'enseignant qui a une vision de l'éducation comme la logique de la possibilité.

L'Afrique nous a donné des figures emblématiques d'éducation et de libération sociale comme Nelson Mandela et Amilcar Cabral. Mandela qui a passé plus de deux décennies emprisonné comme un « terroriste » lors de sa libération a été l'architecte de la réconciliation en Afrique du Sud, ou Amilcar Cabral dont le livre du *Weapon of Theory* a influencé toute ma génération de militants et d'éducateurs en Argentine.

Les noms d'Evita, l'un des combattants les plus remarquables pour l'égalité des femmes en Amérique latine, ou Rosita Weinschebaum Ziporovich viennent à l'esprit. Rosita Ziporovich a travaillé comme enseignante militante syndicale pour plus de 70 ans. Elle a été renvoyée à plusieurs reprises de son travail d'enseignante et d'administratrice; Soit parce qu'elle était socialiste, soit qu'elle n'était pas d'accord avec le gouvernement péroniste ou simplement parce qu'elle était juive. À l'âge de 81 ans, en 1994, en dépit de sa santé défaillante, elle a travaillé comme représentante fédérale dans la réforme de la Constitution argentine avec un intérêt particulier dans les changements dans le droit de l'éducation.

La liste des personnes qui ont contribué à l'aventure éducative est très longue. Particulièrement des personnes qui ont combattu pour la transformation sociale et ont été assassinées par les

vraies forces de la terreur. En tant qu'un Argentin exilé de l'une des dictatures les plus meurtrières de la région, je veux honorer les noms des éducateurs invisibles assassinés pour leurs convictions ou leur pratique pédagogique. L'enseignant invisible qui travaille dans les endroits les plus reculés et les plus dangereux de la Terre et qui ne pouvait même pas rêver de venir à un congrès comme celui-ci pour s'engager dans des discussions critiques sur l'éducation. Ils font de ce monde un meilleur endroit et de leurs étudiants de meilleurs citoyens.

En plus des dirigeants extraordinaires, le Tiers Monde offrait des systèmes éducatifs qui commençaient à montrer des signes d'autonomie, constituant des systèmes nationaux d'éducation de masse à des niveaux sans précédent. La convergence ou l'isomorphisme institutionnel en termes organisationnels a conduit plusieurs analystes, en particulier ceux liés au néo-institutionnalisme à parler d'une culture globale.

Dans l'esprit utopique des années soixante, une autre génération de comparatistes a émergé cherchant à créer une vision alternative de l'éducation. Cela impliquait une critique de la tradition positiviste de la discipline. Il s'agissait aussi de repenser les dimensions de cette discipline englobant les sciences humaines, les sciences sociales, les études de régions, de multiples méthodologies et le goût pour l'étude des langues vernaculaires comme *sine qua* non pour développer une science globale et comparative ou même pour mener des recherches empiriques. Inutile de dire que ces comparatistes socio-démocrates ont critiqué le capitalisme sans entraves.

Personnellement, je n'ai jamais considéré l'éducation internationale et comparée comme une discipline. Je la définis comme un champ interdisciplinaire.

Dans les années soixante et soixante-dix, beaucoup de développements théoriques et méthodologiques dominants de la génération précédente ont été critiqués, y compris un examen critique des taux de retour à l'éducation (une véritable obsession de la génération des années 70, 80 et 90), de nouvelles options comme l'éducation non formelle et populaire, l'éducation révolutionnaire, le multiculturalisme, et dans un mot, une *épistémologie de la suspicion*, pour citer Freire et Ricoer.

L'épistémologie de la suspicion, il s'agit de toujours soupçonner que toute relation sociale implique des instances de domination comme nous l'a enseigné Freire dans le *Pedagogy of the Oppressed*, mais aussi Albert Memmi, Franz Fanon, le Mouvement de Conscience Noire avec la pensée unique de Steve Biko et bien sûr le philosophe français Paul Ricoer qui a enseigné pendant de nombreuses années à l'Université de Chicago.

Cette génération de critiques dans l'éducation comparée n'a jamais été très nombreuse et vivait en effet dans une tension croissante avec ses frères et sœurs, une génération technocratique qui a grandi sous l'ombre des institutions du système mondial comme la Banque mondiale, l'OCDE et certaines unités spécialisées de Le système des Nations Unies. Bien que ces institutions n'aient certainement pas inventé le néolibéralisme, elles ont contribué à l'abriter comme une logique hégémonique dans l'économie politique, la politique, la culture et en particulier dans l'éducation.

Avec la chute du mur de Berlin, la technocratie néolibérale a gagné une place dans les académies de science et d'éducation, devenant le *Modelo para Armar* comme le dirait Cortazar. C'est un modèle qui privilégie systématiquement un mouvement de privatisation et de tests normalisés avec un mouvement corollaire de « responsabilité » et d'évaluation.

Cette génération des années 60 est sur le point d'aller à la retraite ou a déjà pris sa retraite au début du siècle. Leurs carrières vivaient à cheval sur deux grandes souches. D'une part, ils croient en une idéologie socio-démocrate basée sur l'Etat providence. Ainsi, cette génération est devenue le culturel et éducatif 'talking grilo' de Pinocchio dans l'éducation comparée.

D'autre part, depuis les années quatre-vingt, ils ont connu une idéologie néolibérale technocratique croissante qui est devenue hégémonique et qui est encore renforcée par la mondialisation.

Il s'agissait d'une étrange cohabitation idéologique car, à part les socio-démocrates et les néolibéraux co-existants, le champ rassemblait une myriade d'autres perspectives, y compris les socialistes, les marxistes, les libertariens, les pédagogues critiques, les féministes de divers signes, les intellectuels liés à la théorie critique de la société et les intellectuels d'esprit d'entreprise.

La première décennie et demie du nouveau siècle nous offre un tableau très complexe. L'éducation comparée et internationale est installée dans les académies, en particulier dans le monde industriel avancé, mais elle ne se développe pas dans les universités. La croissance de l'emploi dans ce domaine interdisciplinaire n'est pas dans le milieu universitaire mais dans d'autres institutions, y compris le système institutionnel mondial des institutions bilatérales et multilatérales, les organismes locaux et régionaux de gestion de l'État chargés de la recherche et de la planification de l'éducation, les mouvements sociaux transnationaux et les ONG nationales et transnationales.

Ce n'est pas le moment de faire le diagnostic des crises des civilisations qui présentent des dangereuses traversées déjà prévues par Gabriel García Márquez dans son discours d'acceptation du Prix Nobel en 1982:

“On a day like today, my master William Faulkner said, "I decline to accept the end of man". I would fall unworthy of standing in this place that was his, if I were not fully aware that the colossal tragedy he refused to recognize thirty-two years ago is now, for the first time since the beginning of humanity, nothing more than a simple scientific possibility. Faced with this awesome reality that must have seemed a mere utopia through all of human time, we, the inventors of tales, who will believe anything, feel entitled to believe that it is not yet too late to engage in the creation of the opposite utopia. A new and sweeping utopia of life, where no one will be able to decide for others how they die, where love will prove true and happiness be possible, and where the races condemned to one hundred years of solitude will have, at last and forever, a second opportunity on earth.”

J'espère que l'utopie de Garcia Marquez est un destin clair de l'utopie de l'éducation comparée.

Mais qu'avons-nous appris au cours de ces 100 ans d'éducation comparée?

Mon collègue et ami, Robert Arnove, l'a bien dit dans l'introduction de notre ouvrage *Comparative Education: The Dialectics of the Global and Local*, nous avons appris à travailler dans trois grandes orientations qui se complètent.

D'abord une orientation scientifique, qui a beaucoup contribué à la construction de théories et au renforcement des méthodologies épistémologiques et scientifiques dans l'éducation comparée. Cette approche a inspiré l'éducation transnationale et une de ses implications les plus évidentes les études, en créant des bases de données longitudinales qui sont maintenant appelées, avec la grandiloquence de nos professions - Big Data.

Il y a une deuxième dimension qu'Arnove a appelé Pragmatique. C'est-à-dire, comment pouvons-nous découvrir d'autres pratiques qui pourraient s'appliquer dans nos domaines? Ce que Phillip Altbach a appelé, il y a de nombreuses années, « prêter et emprunter »; C'est-à-dire prêter et emprunter des pratiques et des techniques éducatives. Ce concept n'est pas nouveau, il a des milliers d'années d'existence. Seulement maintenant nous pouvons encapsuler cette idée

dans une des dimensions de notre mélange interdisciplinaire. A cela s'ajoute l'idée de « bonnes pratiques » ou de bonnes pratiques qui, contextualisées de manière appropriée, peuvent être utiles pour améliorer les systèmes dans d'autres pays ou régions.

Enfin, il existe une dimension internationale de l'éducation; Une dimension éminemment globale. L'internationalisation des pratiques éducatives est devenue la réponse à la mondialisation et l'une de ses pratiques institutionnelles les plus évidentes. C'est dans cette dimension d'internationalisation qu'on peut aspirer à construire une conscience globale de solidarité et de paix.

Je voudrais croire que cette troisième perspective ou orientation, en plus de stimuler la transnationalisation de l'éducation, favorise la compréhension mutuelle et une plus grande intelligibilité entre les sociétés, les cultures et les langues, et peut contribuer à sauvegarder la paix mondiale, l'éducation pour la durabilité et l'éducation pour citoyenneté mondiale. Cette troisième orientation favorise le développement de la conscience et de la compréhension mondiales.

Face à ces traditions et apprentissages, quel est le rôle joué par le Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée (WCCES)?

5. L'éducation comparée et internationale et le rôle des WCCES

Considérant l'évolution de l'éducation comparée et internationale au cours des cinquante dernières années, nous invitons à poser la question suivante: quelle partie de ce développement de l'éducation comparée et internationale a été liée à l'histoire et au statut actuel du WCCES?

Mon hypothèse de travail est qu'il n'y a pratiquement aucune interpénétration entre l'histoire, le fonctionnement et le développement du WCCES et les développements qui se produisent dans l'éducation comparée et internationale comme une discipline des disciplines. S'il existait une certaine intersectionnalité telle que suggérée par mon collègue de l'UCLA, Kimberlé W. Crenshaw, pour comprendre l'étude des catégories analytiques dans les sciences sociales, malheureusement, l'intersection entre le Conseil et la discipline dans le passé serait au mieux marginale ou ténue.

La question fondamentale de cette analyse comparative du développement de l'éducation comparée et du développement du Conseil devrait se demander comment on peut expliquer pourquoi il y a apparemment des développements parallèles plutôt que de riches intersections entre le travail du WCCES et le développement de l'éducation comparée et internationale.

De plus, si l'on peut démontrer que cette hypothèse est correcte, notre objectif central avec notre nouveau leadership devrait être de savoir comment pouvons-nous travailler vers un nouvel avenir dans lequel le WCCES apporte une contribution plus marquée, distincte et originale au développement de la discipline que nous sommes supposés représenter, contribuer et entretenir.

La nouvelle direction du Dr. N'Dri Assie Lumumba en tant que la Présidente, le Dr. Lauren I. Miasiaszek comme la Secrétaire Général et le Dr. Kanishka Bedi, en tant que le Trésorier ont en tant qu'équipe mais aussi individuellement les brillantes ressources intellectuelles, ainsi que la culture, la diversité linguistique et la vision postcoloniale afin de veiller à ce que le WCCES devienne un acteur actif dans l'expansion avec des niveaux d'excellence nouveaux et supérieurs dans l'éducation internationale et comparée dans notre monde global.

Dans ces conditions, il sera essentiel de se demander quelles sont les véritables contributions du WCCES aux sociétés membres et à l'éducation comparée internationale en général et quelles

devraient être les nouvelles initiatives dans la nouvelle étape de l'institutionnalisation, de la démocratisation et de la professionnalisation du Conseil que j'ai essayé de promouvoir?

Je suis convaincu que jusqu'à présent, les meilleures contributions de l'éducation comparée et internationale ont eu lieu dans des contextes locaux, et non dans le cadre du WCCES. Ma propre institution, une véritable force motrice de l'éducation comparée et internationale, nous donne un exemple.

Les contributions de professeurs suivants sont remarquables : Tom La Belle - que j'ai remplacé après son départ - qui étudie l'éducation non-formelle et l'éducation de l'Amérique latine, John Hawkins qui étudie l'enseignement supérieur, l'internationalisation de l'éducation et l'éducation asiatique, Val Rust qui étudie l'Europe de l'Est ainsi que le postmodernisme, Don Nakanishi qui compare l'Amérique latine et l'Asie, et les nouveaux membres de notre division de l'éducation comparée, Edith Mukudi Omwami, un spécialiste de l'éducation africaine et Richard Desjardins, un spécialiste de l'économie de l'éducation et de l'éducation formelle.

Les contributions de l'éducation comparée et internationale ont traversé d'autres milieux institutionnels et nationaux, en particulier dans les sociétés associées au Conseil, démontrant que les parties peuvent être beaucoup plus importantes que l'ensemble. En plus des sociétés savantes et professionnelles, l'éducation comparée s'est développée dans les universités avec des cours, des thèses de doctorat et des recherches scientifiques, des fondations privées telles que la Fondation Ford ou la Fondation Spencer, ou des agences bilatérales et institutions multilatérales du système mondial comme la Banque Mondiale, l'OCDE, les institutions canadiennes et scandinaves qui font la promotion de l'aide internationale à l'éducation et la contribution des États-Unis via l'USAID.

Jusqu'à présent, le WCCES a une contribution scientifique très limitée à la recherche et aux publications scientifiques, a un impact limité dans la vie des universités et peut-être dans la vie des sociétés qui sont des composantes du Conseil. Cela représente un impact pratiquement nul dans la construction des politiques publiques mondiales dans le domaine de l'éducation et une exposition limitée aux institutions des Nations Unies, en particulier l'UNESCO, en dépit d'être une ONG associée à l'UNESCO.

6. Nouveaux acteurs, nouveaux concepts, nouveaux défis: Quo Vadis?

Permettez-moi de conclure avec quelques propositions d'où aller à partir d'ici.

Le WCCES devrait approuver et adopter les positions avancées lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Incheon, en République de Corée, du 19 au 22 mai 2015. Le Forum était intitulé *Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030. Transforming lives through education*. La majorité de ces positions ont été adoptées par l'Assemblée des Nations Unies en septembre 2015.

Nous supposons que notre engagement demeure ferme pour les projets de transformation de l'équité visant à contrer l'inégalité (c'est-à-dire à promouvoir les analyses suivant l'approche de la capacité d'Amartya Sen ou les nombreuses recommandations émanant de Thomas Piketty dans le *Capital in the Twenty First Century*).

S'il vous plaît porter une attention particulière à la proposition de *Laudato Si'* prononcée par le Pape Francis dans la défense de l'environnement. Dans cet esprit, le WCCES devrait adopter le paradigme de l'éco-pédagogie liée au travail des pédagogues critiques et le concept d'éducation pour le développement durable comme cadre d'action pour la protection de l'environnement.

Comprendre les transformations de la multipolarité dans le Système Mondial dans le contexte d'un nouveau modèle de mondialisation où l'immigration devient un caractère transformateur des réalités sociales.

Veillez également accorder l'attention aux nouveaux récits qui émergent dans le contexte du système mondial pour contester les récits hégémoniques, en particulier les pouvoirs de l'idée d'éducation à la citoyenneté mondiale.

Dans le contexte de la crise actuelle de l'humanité, il est impératif que le WCCES encourage une conversation globale sur l'éducation pour la paix au WCCES. Permettez-moi de revenir au Manifeste pour la Paix que j'ai écrit après les événements de janvier 2015 en France, ce qui est le document fondateur de l'Équipe d'Éducation pour la Paix du WCCES sous les Chaires des Professeurs Lynette Schultz et Kanishka Bedi.

L'Assemblée des Nations Unies, en 2015, a formulé un consensus par toutes les nations du globe. En tant qu'une ONG associée à l'UNESCO, nous devons relier plus étroitement notre travail aux modèles de l'ONU pour l'éducation à la paix, à l'éducation au développement durable et à l'éducation à la citoyenneté mondiale, en reconnaissant l'importance du Programme de développement durable de 2030 avec 17 objectifs, 169 cibles et 5 symbolique dimensions, les individus, la planète, la prospérité, la paix et le partenariat.

C'est pourquoi je propose au WCCES de commencer la grande conversation sur l'éducation pour la paix dans le contexte du Programme de développement durable de 2030. Pour mener à bien cette conversation, j'espère que nous pourrions toucher nos sociétés et notre modeste structure internationale, ainsi que nos comités permanents, ce qui rapprochera notre travail des politiques de l'U.N. et de l'UNESCO. Voici quelques principes clés de la discussion.

Premièrement, nous ne devons pas recourir à des échecs répétés du passé. Nous devons profiter de cette occasion pour un monde meilleur avec des approches alternatives à la résolution des conflits et à la paix. Bien que la guerre soit parfois inévitable (c'est en somme l'une des responsabilités des États-nations telle qu'elle est définie par la philosophie politique occidentale), nous devons organiser et arrêter les visions perpétuelles de la politique étrangère et des économies prospères. Nous devons faire pression sur les gouvernements pour qu'ils recherchent des solutions politiques et diplomatiques aux problèmes mondiaux. Mais si les idéologies comme le nazisme et le fascisme ne peuvent pas être persuadés d'abandonner leurs ambitions mondiales, les démocraties mondiales devraient organiser une réponse raisonnable en évitant autant que possible les pertes civiles.

Deuxièmement, nous devons soutenir et guider la construction de mouvements de solidarité mondiale fondés sur des prémisses qui contrecarrent le racisme, l'islamophobie et les idéologies extrémistes. Des groupes doivent être établis pour sensibiliser les communautés au respect mutuel, à l'empathie, aux divers privilèges, à l'histoire des groupes marginalisés et à l'esprit d'entreprise communautaire et socialement responsable.

Troisièmement, nous devrions organiser une conférence du Forum Social Mondial en Afrique du Nord et en Asie du Sud-Ouest qui rassemblera des spécialistes religieux, des organisations de la société civile, des leaders et des militants de la jeunesse et d'autres personnes pour aborder et organiquement et inclusivement créer de nouvelles idéologies pacifiques et politiques sociales qui résonnent avec des structures et des croyances autochtones qui défient la violence.

Quatrièmement, faire pression sur tous les gouvernements et les États-Unis pour qu'ils poursuivent des crimes de guerre pour les responsables d'atrocités de tous les côtés du spectre politique.

Cinquièmement, appuyer et construire des espaces pour les jeunes marginalisés dans le monde entier afin d'écouter leurs griefs, de promouvoir leur participation à la société, de fournir des outils pour résoudre les conflits et de les aider à aborder les questions sociales. Assurez-vous que nous utilisons le pouvoir de la raison et de l'éducation pour empêcher une radicalisation accrue de la jeunesse suivant des perspectives religieuses et nationalistes extrémistes donnant un sens à des vies qui ne trouvent aucun sens autrement. Mais surtout, des conversations intenses sur les interprétations violentes de l'islam devraient avoir lieu à travers le monde, menées par des savants islamiques qui devraient répondre à ces interprétations radicales responsables aussi bien des guerres intestines entre les groupes religieux islamiques.

Sixièmement, contrer l'adoption par les gouvernements de politiques néolibérales visant à trouver des alternatives économiques plus inclusives et moins destructrices sur les plans social et environnemental.

Septièmement, de faire savoir à l'UNESCO qu'il faut redoubler d'efforts pour faire entrer le dialogue sur les conflits et la paix dans le système mondial au sein de nos gouvernements, organisations communautaires, mouvements sociaux, partis politiques et citoyens du monde. Le WCCES doit présenter dans nos médias plus de dialogue sur la paix, la citoyenneté mondiale et l'éducation pour le développement durable. Nous devrions offrir nos services pour promouvoir la paix à tout prix. C'est seulement ainsi que nous pourrions promouvoir la vie, la liberté et la poursuite du bonheur. La paix est un trésor de l'humanité et nous devons la préserver à tout prix.

Huitièmement, pour atteindre ces objectifs, nous devrions commencer immédiatement une conversation institutionnelle entre nous sur la façon dont nous pouvons aider à la promotion de la paix dans le monde.

Neuvièmement, en tant que membres de la communauté du WCCES, il est notre devoir d'aider les éducateurs à compliquer leur compréhension de la diversité et à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif pour tous les élèves. Aider les éducateurs à élargir les perspectives des étudiants vers un cadre plus global et interconnecté est essentiel pour déconstruire les discours marginalisant qui imprègnent souvent nos institutions éducatives.

Il y a deux sources de légitimité du WCCES et elles peuvent être leur contribution la plus fondamentale aux multiples spécialités du domaine de l'éducation comparée internationale: l'organisation tous les trois ans d'un Congrès mondial d'éducation comparée et notre association en tant qu'ONG à l'UNESCO.

Afin de renforcer notre légitimité et de mieux se rapprocher aux évolutions de l'éducation comparée et internationale, le WCCES devrait être plus étroitement lié aux transformations des politiques éducatives dans le système international, jouant en particulier un rôle majeur et sérieux dans les objectifs de développement durable, ce qui est une initiative des Nations Unies. Une association plus active et plus vitale avec l'UNESCO facilitera certainement les actions du WCCES dans ce domaine.

Permettez-moi de répéter que la contribution la plus importante du Conseil à l'éducation comparée et internationale est l'organisation, tous les trois ans, d'un Congrès mondial de l'éducation comparée.

Après le XVIe Congrès mondial de l'éducation comparée à Pékin et le nouveau Congrès mondial qui aura lieu à Cancun, au Mexique, nous espérons que les changements qui ont été promus sous mon administration en vue de l'institutionnalisation, de la professionnalisation, de la transparence et de la délibération démocratique renforcent. Il est particulièrement important que le Bureau autorisé par le Comité exécutif à être réactivé après quinze ans d'inopérabilité contribue à répondre à la question qui marque ce discours: Quelles sont les contributions du

WCCES à un domaine interdisciplinaire tel que l'éducation comparée et internationale? Comment le WCCES pourrait-il contribuer à l'éducation comparée et internationale dans une forme plus efficace, plus transformatrice, plus intellectuellement éthique et plus professionnelle? Quel devrait être le rôle du WCCES dans le traitement des problèmes mondiaux à multiples facettes auxquels le monde est actuellement confronté?

Merci beaucoup pour votre attention.

Arnove, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (2013). *Comparative education the dialectic of the global and local* (4th ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers,.

Torres, C. A. (1998). *Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators*. New York: Routledge.

Piglia, R. (1980). Notas sobre Facundo. *Punto de vista*, 3(8), 15-18.

Cabral, A. (1976). *A arma da teoria : unidade e luta I*. Lisboa?: Seara Nova.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Sarmiento, D. F., Montt, M., & Chile. Ministerio de Instrucción Pública. (1849). *De la educación popular*. Santiago: Impr. de J. Belin i Cía.