

REPÈRES

Revue Européenne pour l'Expansion
des Recherches Éducatives et Sociales

numéro 3

JUILLET-AOUT-SEPTEMBRE 1964

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

Service d'Édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale



ÉDUCATION COMPARÉE ET DYNAMIQUE CULTURELLE

Je ne crois pas qu'il faille considérer les études descriptives comme une partie mineure de l'éducation comparée. Car une fois dépassées les grandes lignes des systèmes scolaires, on se trouve devant une réalité complexe, si étroitement dépendante des faits de civilisation propres à chaque pays, voire à chaque région, que l'on éprouve les plus grandes difficultés d'interprétation des phénomènes observés. Les similitudes entre deux réalités éducatives que l'on s'efforce de mettre en parallèle ne sont souvent que des apparences et même la communauté de langue est loin d'aplanir tous les problèmes de communication. J'ai, par exemple, montré ailleurs combien sont divergentes les terminologies éducationnelles de la France et de la Belgique, pays voisins qui, depuis des siècles, connaissent une véritable osmose culturelle.

limiter son enquête à la description expose à des dangers évidents; celui de l'encyclopédisme vain, ce mauvais « tourisme pédagogique » qui empile les faits et les images sans comprendre les relations et les *patterns* généraux.

Assurément, la seule description suffit parfois à indiquer une solution pédagogique plus élégante ou plus efficace que celle que nous avons adoptée dans notre propre pays. Mais l'expérience a cruellement démontré combien il est hasardeux de transplanter les dispositifs éducatifs sans tenir compte de l'évolution profonde dont ils sont le fruit, et des réalités politiques, sociales, philosophiques, culturelles

en un mot, dans lesquelles on les introduit. Aux greffes pédagogiques hétérogènes, les cultures réagissent aussi par des espèces d'anticorps. On se souviendra de l'échec de la réforme de l'enseignement japonais par les théoriciens américains, immédiatement après la seconde guerre mondiale ; on se rappellera aussi le fiasco éducationnel de la majorité des colonisateurs, quel qu'ait été parfois leur idéalisme authentique.

Même si l'on réussissait une description parfaite, c'est-à-dire exhaustive et complètement intelligible par ceux à qui elle est destinée, on resterait à la surface des choses.

La partie explicative est le nœud de l'éducation comparée. Elle donne à la description son sens véritable et prépare la troisième démarche du comparatiste : la prédiction. Il est d'ailleurs symptomatique que les quelques grandes figures incontestées de l'éducation comparée, les Kandel, Hans et Schneider, pour ne citer que des fondateurs, s'attachèrent à l'explicative alors que presque tous les descripteurs, sauf un P. Rossello, sont restés obscurs.

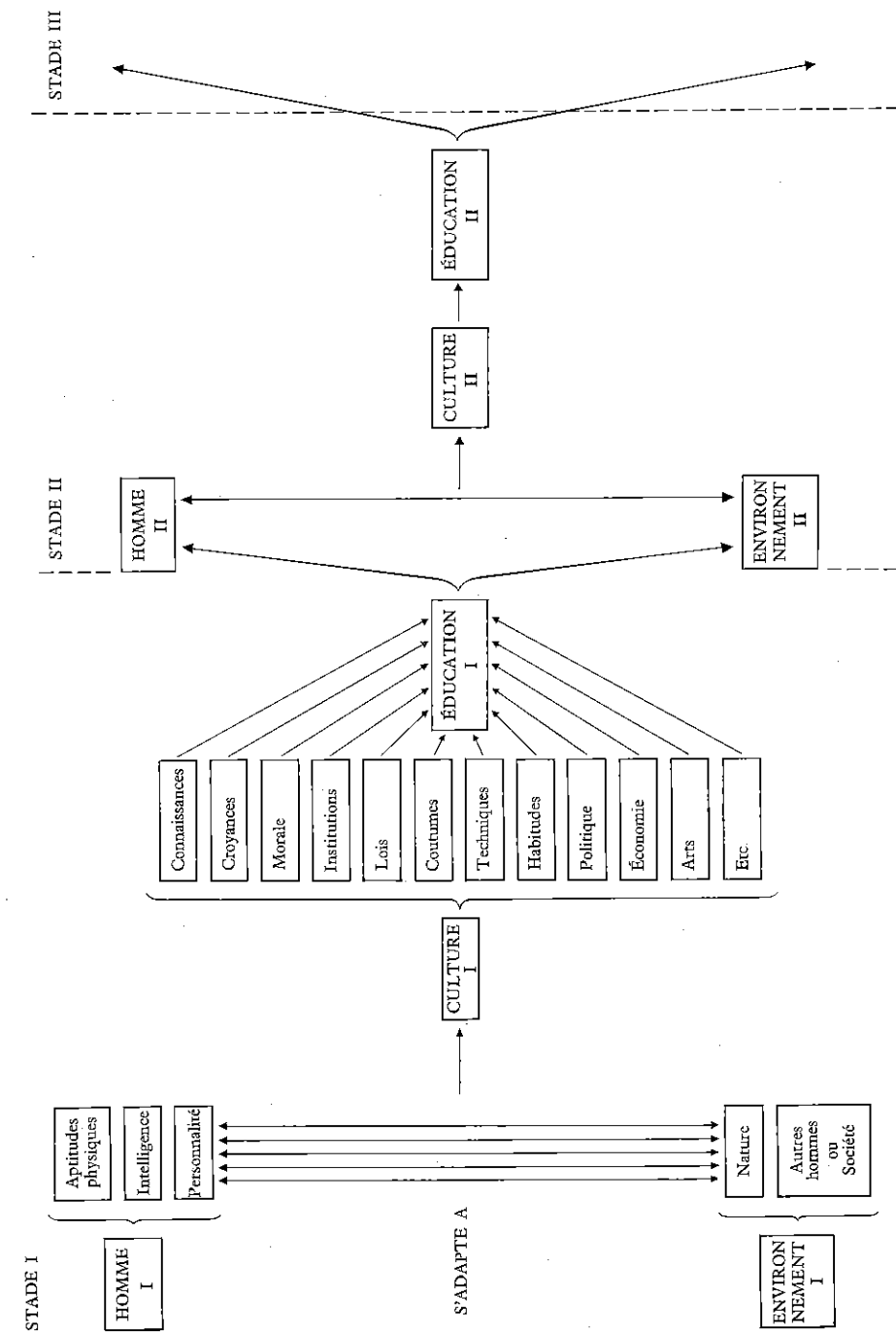


Au-delà des théories particulières comme celle des *Triebkräfte* de F. Schneider ou celle des caractères nationaux de Hans, on peut distinguer trois mouvements essentiels de la dynamique culturelle à laquelle il importerait toujours de revenir pour donner un cadre aux explications spécifiques.

Dans les notes qui suivent, le mot culture — pris pour synonyme de civilisation — recouvre ce « tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes les techniques et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (E. Tylor).

La culture connaît des phases de stagnation et des phases de transformation, voire de révolution. Son évolution ne suit pas une ligne rigoureusement ascensionnelle comme l'ont rêvé certains philosophes du XIX^e siècle, et ne se conforme pas non plus à l'espèce de génétique dont Toynbee a cru discerner les lois. Elle résulte plutôt des interactions innombrables d'une multitude de facteurs d'importance variable et l'image du chemin qu'elle emprunte ne peut guère nous être donnée que par le courant mille fois bifurquant qui parcourt les ordinateurs.

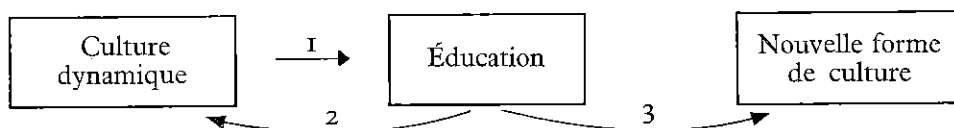
Schématiquement, les facteurs en présence peuvent être représentés comme suit :



Au commencement, l'Homme I s'est trouvé, avec ses aptitudes physiques, son intelligence et sa personnalité devant un Monde I auquel il a dû s'adapter par domination ou par soumission, peu importe ici. Ce monde, c'était l'environnement naturel et les autres hommes, lesquels ont d'abord constitué une société animale — de nutrition, de reproduction et de relation (Espinas). Cette société enfanta une culture au moment où les rapports sociaux se consolidèrent en institutions, en valeurs,... et où celles-ci furent transmises à la génération suivante par l'éducation. Ainsi se clôtura un premier cycle. L'éducation est ici simple aboutissement, expression secondaire de la culture.

Dans un processus d'évolution non perturbé, le deuxième stade diffère profondément du premier. En effet, l'Homme II, façonné par l'Éducation I, s'adapte à un Environnement II, façonné par l'Homme I. De l'action de l'Homme II sur l'Environnement II va résulter une nouvelle forme de civilisation qui entraîne une réforme de l'éducation. Et ainsi de suite.

La succession de stades que je viens d'esquisser est de caractère utopique. Elle suppose que la culture est essentiellement dynamique et que l'éducation, après avoir joué son rôle d'initiatrice, donne à la jeune génération tous les moyens et toute la liberté de repenser la culture existante, de la mettre en cause et de l'adapter à des conditions et à des besoins nouveaux. Dans cette hypothèse, l'éducation préserve et encourage donc la créativité, la divergence, et le processus se schématise de la façon suivante :



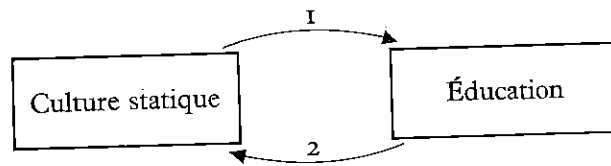
1. La culture crée l'éducation.
2. L'éducation initie la jeune génération à la culture des aînés (caractère conservateur, convergent).
3. La jeune génération transforme la culture originale en une culture nouvelle (caractère progressiste, divergent).

En réalité, les choses se passent fort différemment.

Pendant des siècles, la civilisation occidentale est restée très statique. L'éducation consistait, pour quelque 95% des enfants en une simple initiation aux règles d'un ordre et à des techniques immuables, et l'environnement lui-même n'était pas sensiblement modifié de génération en génération. On retrouve aujourd'hui encore

cette situation dans certaines tribus d'Afrique centrale, par exemple, qui, restées dépourvues de langage écrit, n'ont pas de communication avec le reste du monde et ne sont engagées dans aucun processus d'évolution ou d'acculturation.

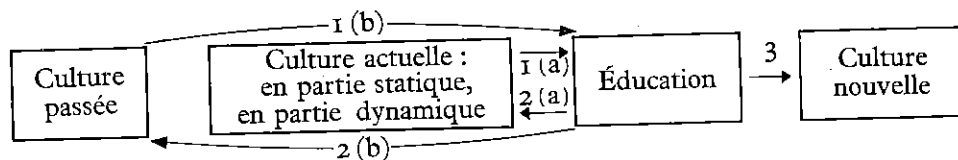
Le schéma est ici réduit à sa forme la plus simple :



1. La culture crée l'éducation.
2. L'éducation ramène intégralement à la culture initiale.

Mais, le plus souvent, la situation est bien plus complexe. D'abord, parce que la civilisation est de caractère mixte, en partie statique, en partie dynamique. Ensuite, parce que, à partir d'un certain stade d'évolution, l'éducation dépasse les préoccupations utilitaires, soit en prenant un caractère gratuit, en transmettant des connaissances qui n'ont plus qu'une valeur historique, soit en se gelant par simple routine, en se « folklorisant », pourrait-on dire.

On se trouve alors devant le schéma suivant :



1. a) L'éducation est, en partie, l'expression de la culture actuelle,
b) et, en partie, l'expression d'une culture passée.
2. a) L'éducation prépare l'intégration dans la culture actuelle (elle est convergente).
b) Elle prépare l'intégration à une culture qui a disparu (elle est rétrograde).
3. Mais l'éducation prépare aussi l'avènement d'une culture nouvelle (elle est divergente).

Ce schéma recouvre la situation éducationnelle de la plupart des pays du monde moderne et, en particulier, des nôtres. Ne fût-ce qu'en raison des communications toujours plus rapides, faciles et complètes, notre civilisation ne pourrait plus être

purement statique. Mais elle n'est pas non plus purement dynamique notamment parce que certains adoptent, en idéalistes, une philosophie de la permanence et orientent l'éducation dans leur optique, tandis que d'autres exercent une action freinante pour défendre des intérêts égoïstes et des privilèges.

POUR EXPLIQUER UNE SITUATION ÉDUCATIONNELLE, IL SEMBLE DONC ESSENTIEL QUE LE COMPARATISTE DISCERNE LES FACTEURS CONVERGENTS, DIVERGENTS ET RÉTROGRADES QUI LA DÉTERMINENT.

Et la seule étude des documents ne permet pas de les identifier. Certes, un simple examen de la structure scolaire donne, en général, une première impression valable sur l'orientation pédagogique. Que l'on compare les formes multilatérales ou unique de Suède ou de Pologne aux solutions unilatérales qui dominent encore dans l'enseignement secondaire d'autres pays!

Les programmes et les instructions pédagogiques qui les accompagnent sont aussi hautement symptomatiques.

Mais ne pas avoir une expérience vécue des aspects de l'éducation que l'on étudie et des réalités dans lesquelles ils s'insèrent expose à bien des erreurs. Car au-delà de la pédagogie « officielle », il y a tout le système de valeurs que maîtres et élèves apportent à l'école. Ces valeurs et les attitudes qui les accompagnent sont des faits culturels et non pédagogiques, il faut insister, et leur force est prépondérante. Voici un exemple :

Peu d'exercices scolaires paraissent aussi universels que la dictée. Aussi un éducateur américain, Blanc, mit bien du temps à comprendre pourquoi ses élèves, Indiens Navajos, obtenaient des résultats en apparence incohérents dans cet exercice. Il ignorait, en effet, que contrairement à notre idéal compétitif occidental, les Navajos cultivent l'humilité, l'égalitarisme. Dépasser son voisin en richesse ou en gloire est encore considéré par beaucoup d'entre eux comme une manifestation de mauvais goût. L'élève qui avait obtenu la meilleure note en dictée s'efforçait de rétrograder la fois suivante pour laisser la chance à un autre...

Ce serait aussi l'endroit de rappeler l'échec fréquent des efforts pédagogiques des colonisateurs en Afrique, dû à leur ignorance de la philosophie et, plus généralement, de la civilisation indigènes.

Conçues dans une perspective culturelle, les tâches de l'éducation comparée apparaissent énormes. Elles le sont. C'est pourquoi le comparatiste doit jouir

d'une formation et d'une information très larges, pour être à même de structurer et d'interpréter les éléments d'information qu'il ne peut d'ailleurs recueillir valablement qu'en collaboration avec les spécialistes des autres sciences humaines.



L'identification des grandes lignes de force n'est, toutefois, qu'un premier pas dans l'explication.

Pour acquérir une compréhension plus profonde d'une situation éducationnelle, il importe d'étudier ensuite les processus dont ces forces résultent.

Dans cette partie, nous rencontrerons surtout la notion de *crise culturelle*. J'entends par là un état de déséquilibre grave provoqué par la disparition des conditions technologiques, sociales ou idéologiques qui avaient été considérées comme normales ou avaient prévalu pendant une époque plus ou moins longue (D. Bidney).

Il est superflu d'insister sur cette définition. Car, pour notre bonheur ou notre malheur, nous faisons tous aujourd'hui l'expérience de cette douloureuse situation où, comme l'a bien montré T. Brameld, « les institutions, les habitudes, les symboles, les croyances et les convictions sont affectées d'instabilité chronique, de confusion, de déchirement et d'incertitude ».

Si l'on examine ce qui se passe dans notre monde, en état de crise sur presque toute sa surface, on est amené à distinguer deux types de situations qui, en dernière analyse, se rangent sous un même concept, mais ont cependant une causalité différente.

D'une part, on se trouve devant des cultures ébranlées par une révolution dont elles sont le propre agent. C'est le cas de l'Occident qui est secoué par une crise essentiellement provoquée *de l'intérieur*. Ce sont, en effet, nos propres progrès scientifiques et technologiques qui ont compromis l'équilibre de notre civilisation.

D'autre part, on rencontre des crises provoquées *de l'extérieur* par la juxtaposition plus ou moins brutale de cultures différentes, soit que l'une essaie de s'imposer à l'autre en conquérante aveugle, soit qu'une synthèse nouvelle, aussi harmonieuse que possible, soit recherchée entre les deux cultures.

Dans les deux cas, un groupe doit absorber et si possible assimiler certains traits caractéristiques de la culture de l'autre groupe : on se trouve devant un processus d'acculturation que connaissent aujourd'hui pratiquement tous les pays en voie de développement.

Qu'il s'agisse de crise d'origine interne ou d'acculturation, le comparatiste devra notamment chercher la réponse aux questions suivantes :

I. *Crise d'origine interne.*

- a) Quelles sont les principales caractéristiques de la culture en crise? Comment se présentait-elle immédiatement avant que la crise ne se déclenche?

Quelle est son histoire plus lointaine?

Dans une évolution non perturbée par des forces essentiellement différentes de celles qui agissent actuellement, vers quelles solutions semble-t-on s'orienter ou quels problèmes graves vont se poser à l'avenir?

- b) A côté de cette approche générale, on étudiera les réactions des groupes face à la crise. Lequels refusent ou ne souhaitent pas le changement (conservatisme)? Lesquels préconisent, à l'opposé, un abandon brutal de ce qui était admis jusque-là et choisissent la voie révolutionnaire (radicalisme)? Lesquels préfèrent une solution modérée, synthèse prudente de ce que le passé a éprouvé et de ce que le présent semble offrir de plus sûr (éclectisme)?

D'autres réactions mériteraient aussi l'analyse, en particulier, l'indifférence naturelle, — due au manque d'intelligence ou à d'autres handicaps —, ou provoquée, par exemple, par un groupe d'intérêts exploitant à son profit les moyens de diffusion et de loisirs.

Il est naturellement du plus haut intérêt de voir si l'un de ces types de réactions domine nettement les autres.

- c) Quels facteurs semblent avoir exercé une influence décisive dans le déclenchement de la crise?
- d) Quelle est la stratification sociale et la structure de la population active? Perçoit-on une attitude différente devant la crise selon les divers secteurs? La situation a-t-elle évolué depuis le début de la crise?

- e) Le pouvoir est-il aux mains d'une classe sociale ou d'un groupe particulier et celui-ci est-il menacé dans ses prérogatives ou dans sa compétence ?
- f) Existe-t-il une opposition marquée entre les générations et, éventuellement, comment se définit-elle ou se manifeste-t-elle ?

2. *Crise d'origine externe.*

Dans une crise d'acculturation, outre l'analyse qui vient d'être esquissée, un certain nombre de considérations spéciales seront, aussi, nécessaires.

Il faudra d'abord définir les attitudes et les valeurs des populations indigènes, telles qu'elles existent, au départ, dans l'éducation non formelle, dans la famille et dans la tribu. On se trouve ainsi devant un problème rendu doublement difficile du fait que le chercheur appartient souvent à une civilisation très différente de celle qu'il étudie et qu'il lui est très malaisé sinon impossible d'adopter rapidement certains modes de penser ou certaines sensibilités.

Pendant un temps, les publications comme celles de R. Benedict ou de M. Mead ont pu faire croire que l'étranger est dans une position privilégiée pour discerner les traits spécifiques d'une culture et en cerner l'esprit. Et c'est partiellement vrai. Toutefois, ceux qui, dépassant le stade spéculatif, ont agi et construit avec des hommes appartenant à une culture très éloignée de la leur, ont découvert combien il est ardu de jeter un pont véritable. Car, dans la vie, la complexité, le globalisme du réel se substituent au schéma de l'analyse théorique, et seule une longue symbiose est génératrice de compréhension véritable.

Les valeurs nouvelles, apportées de l'extérieur, devront aussi être identifiées avec soin. Cette investigation équivaut souvent à un connais-toi toi-même culturel tout aussi difficile que l'autre et peut-être plus téméraire encore puisqu'il s'agit ici non plus d'un seul individu, mais d'un groupe, d'une Gestalt collective. Il est d'ailleurs révélateur que l'anthropologie culturelle ait aussi son école psychanalytique.

L'enquête du comparatiste sera d'autant plus compliquée qu'il rencontrera, dans des territoires parfois peu étendus, des degrés d'acculturation très divers notamment selon les conditions géographiques, économiques, et ces conditions restant égales, selon les âges.

Enfin, on n'oubliera pas non plus que l'acculturation n'est pas un phénomène à sens unique et que ceux-là mêmes qui provoquent la crise en créant le contact sont influencés à leur tour, dans une mesure très variable certes, mais que l'on aurait tort de sous-estimer.

Toutes les actions auxquelles on vient de faire allusion devront naturellement être considérées en fonction de leur influence sur l'éducation, spécialement sur l'éducation formelle, domaine où, jusqu'à présent, la pédagogie comparée a presque toujours dû ou voulu limiter son enquête.



Si l'éducation comparée explicative veut devenir une science véritable, elle doit objectiver au maximum ses méthodes. A ce point de vue, il semble que l'on se trouve à un tournant dû, en particulier, à l'application de la psychotechnique¹ et, plus généralement, à l'utilisation, par l'éducation comparée, des instruments mis au point dans les autres sciences sociales.

Toutefois, les progrès restent gênés par un manque d'accord, parmi les comparatistes, sur une classification et un mode de présentation des facteurs de *background*. Or, si ces facteurs étaient rigoureusement isolés, on pourrait tenter une série d'études des actions et des interactions par les méthodes statistiques dont on dispose, surtout depuis les travaux de Fisher.

Assurément, on est, je crois, encore loin d'une véritable analyse factorielle des phénomènes culturels qui déterminent l'éducation. Et on imagine combien il sera hasardeux d'assigner, à un moment donné, un poids précis à un facteur quelconque. En attendant, toute clarification réussie rapproche de la précision désirée.

Dans cet ordre d'idées, la conférence des experts sur la classification des données de base pertinentes dans l'éducation comparée (Hambourg, UNESCO, mars 1963) a apporté une contribution considérable en jetant les bases d'une taxonomie qui, espérons-le, verra bientôt le jour.

Je crois, en outre, que plusieurs aspects culturels pourraient être présentés sous une forme graphique standardisée. Certains de ces aspects sont essentiellement

1. Voir, par exemple, l'International Project on the Evaluation of Educational Achievement (I. E. A.), entrepris sous les auspices de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Hambourg.

quantitatifs et ne posent, à ce point de vue, aucune difficulté. D'autres, de nature plus qualitative, échappent à la rigueur mathématique absolue, mais supportent néanmoins une présentation quantitative approximative dont la valeur intuitive est grande. Nous allons donner un exemple de chaque espèce.

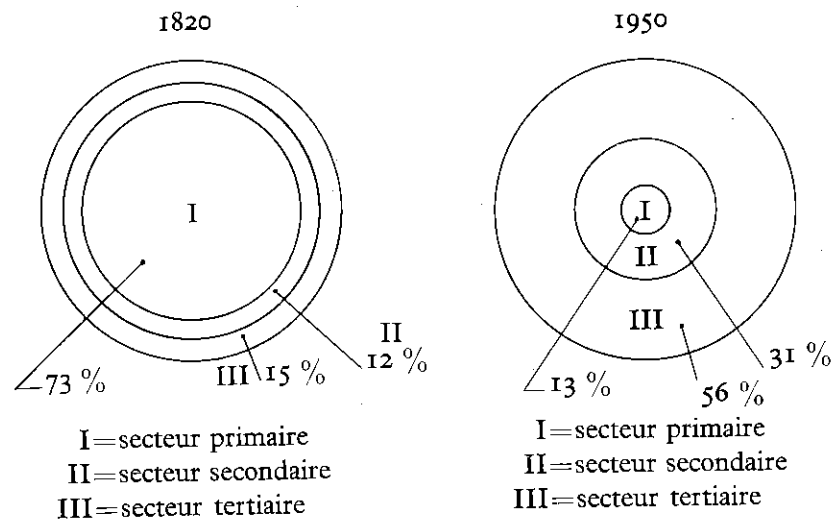
A. *Graphiques des populations actives.*

La distinction de trois grands secteurs économiques nous est devenue familière :

1. primaire : agriculture ;
2. secondaire : industrie, mines, construction ;
3. tertiaire : professions libérales, employés, services, réparations...

Fourastié surtout a montré qu'au cours de l'évolution technique, on assiste à un transfert des emplois de l'agriculture vers l'industrie, puis vers les activités tertiaires. Il a proposé des exemples aujourd'hui classiques.

On peut représenter deux points de l'évolution des activités économiques aux États-Unis de la façon suivante :



Or, la situation des États-Unis en 1820 existe encore aujourd'hui dans certains pays non-développés ; et, entre ces deux extrêmes, on trouve naturellement tous les stades intermédiaires¹.

Chaque fois qu'il peut disposer des données nécessaires, il serait souhaitable que le comparatiste fournisse la « cible » des activités économiques du pays ou de la région qu'il étudie ; elle constitue, un point de repère révélateur.

Il serait, en outre, intéressant de voir dans quelle mesure les situations éducationnelles varient en fonction de l'importance différente des trois secteurs.

Que l'on me comprenne bien : il n'est nullement question ici d'adopter un matérialisme simpliste, mais bien d'étudier systématiquement la relation qui paraît exister entre une configuration particulière et une variable donnée.

B. *Comparaison des valeurs et des attitudes.*

Le tableau suivant offre les faiblesses de toute schématisation et de toute généralisation de phénomènes humains qui échappent à un déterminisme rigoureux. Je pense cependant qu'il aide à comprendre un certain nombre de faits éducationnels importants. Les données concernant les classes moyennes américaines et les Indiens Navajos sont empruntées à M. V. Zintz². J'ai essayé de mettre en parallèle quelques indications relatives aux classes moyennes belges et aux milieux coutumiers katangais, en me basant sur des observations sur le terrain ou sur les recherches de P. Tempels³.

Il importerait, évidemment, de préciser, de vérifier chaque point de ce tableau, de structurer beaucoup plus finement ces espèces de personnalités collectives. Il est en tout cas certain que nous rencontrons ici trois états nettement différenciés sur le continuum qui va de la culture centrée sur l'individu à la culture centrée sur le groupe.

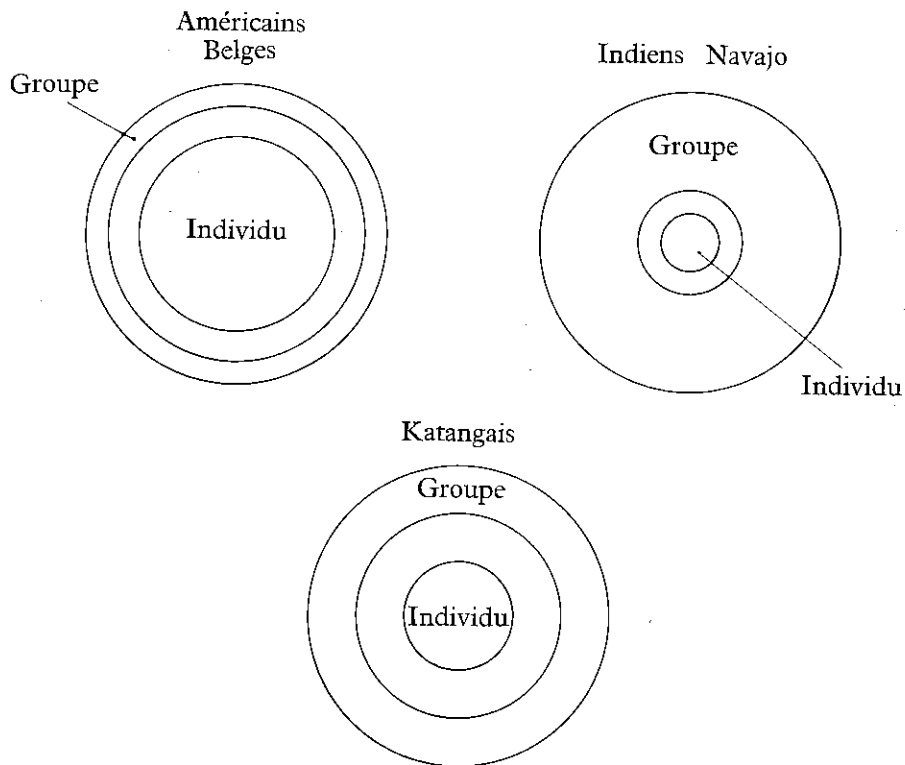
1. *Avec la révolution industrielle du XIX^e siècle, en Occident, on assiste d'abord à un gonflement rapide du secteur secondaire qui devient le plus important de l'économie. Au XX^e siècle, le secteur secondaire finit par plafonner puis s'amenuise au profit du tertiaire. Il importera de voir si les pays actuellement en voie de développement suivront aussi ce schéma.*

2. M. V. ZINTZ, *The adjustment of Indian and non-Indian children in the public elementary schools in New Mexico*, Univ. of New Mexico, 1960.

3. P. TEMPELS, *Bantu Philosophy*, Paris, *Présence africaine*, 1959.

	Américain Classe moyenne	Belge Classe moyenne	Indien Navajo Milieu coutumier	Katangais Milieu coutumier acculturation
Attitude vis-à-vis de la nature.	Dominer la nature « Je suis le maître de mon destin. »	<i>id.</i>	Vivre en harmonie avec la nature.	Soumission aux forces naturelles traditionnellement reconnues comme supérieures à l'homme. Sinon, domination. Pas de sentiment esthétique de la nature.
Niveau d'aspiration.	Gravir l'échelle du succès. Se faire, si possible, une meilleure situation que son père.	<i>id.</i>	Se conformer. Imiter les parents, les anciens ; surtout, ne pas les dépasser.	Déchirement : la coutume invite au conformisme, mais il serait agréable de gravir l'échelle.
Niveau de coopération.	L'esprit compétitif domine.	<i>id.</i>	Pleine coopération.	Coopération - compétition
Self.	Individualisme. Culture du moi.	<i>id.</i>	Anonymité.	Individualisme - anonymité.
Agressivité.	Agressivité (limitée par les conventions).	<i>id.</i> Une certaine dose d'agressivité est jugée nécessaire pour «réussir.»	Soumission.	Agressivité parfois très marquée envers ce qui est reconnu comme plus faible. Sinon, soumission.
Satisfaction des besoins.	Travaille pour « avancer ».	<i>id.</i> Économise.	Travaille pour satisfaction des besoins immédiats.	<i>id.</i> Pas d'épargne ; politique de la terre brûlée.
Partage des richesses.	Égoïsme domine.	<i>id.</i>	Partage.	Générosité (règle du « Nduku ») vis-à-vis des membres d'une même ethnie.
Temps.	Ne pas perdre sa montre des yeux.	Le temps est important mais pas obsédant.	« Temps indien. »	« Temps bantou ».
Compétition.	Gagner si possible le premier prix. Gagner chaque fois que l'on peut.	<i>id.</i>	Gagner une fois, puis laisser la chance aux autres.	Courir sa chance chaque fois qu'on le peut. Mais l'échec semble facilement accepté.

On pourrait donc proposer les graphiques suivants :



Trois situations différentes peuvent aussi être représentées en ce qui concerne l'attitude vis-à-vis de la nature, le niveau d'aspiration et l'agressivité.

Établir, de façon synoptique, les faits pédagogiques qui semblent en rapport avec ces différents facteurs constituerait un autre pas vers une meilleure compréhension des différences que la comparaison révèle.

Dans les sciences humaines, la *prédiction* équivaut souvent à une spéculation hasardeuse, car l'homme échappe à tout déterminisme étroit. C'est pourquoi plusieurs philosophes modernes enlèvent à la causalité son caractère rigide et déterminant pour la réduire simplement aux relations empiriquement observables entre des phénomènes concomitants ; la notion de prédiction cède le pas à la notion de probabilité plus ou moins élevée, laquelle laisse toujours la porte ouverte à l'inattendu.

Or, au moment où l'éducation comparée s'efforce de passer au stade prédictif, elle rencontre de nouveau un problème culturel. Car si l'on admet le premier schéma

que j'ai proposé, en constate en effet que prédire l'évolution de l'éducation équivaut à prédire l'évolution de la culture qui la crée.

Il n'est pas possible d'étudier dans cet article la querelle qui divise les anthropologues au sujet de la prédiction. Pour ne prendre que deux cas extrêmes, on se rappellera que White peut envisager une prédiction aisée parce qu'il ramène la dynamique culturelle à une cause unique : l'évolution technologique, et qu'à l'opposé, Roheim lie les transformations de la culture à des causes purement psychologiques ou, plus précisément, psychanalytiques du type freudien.

Kroeber et Kluckhohn se situent entre ces deux extrêmes ; leur conception plus nuancée, plus riche fait place aux nombreuses interactions que j'ai évoquées plus haut.

Toutefois, comme T. Brameld le souligne en discutant ce problème, si l'on renonce à une conception dogmatique de la causalité et adopte un point de vue opérationnel, rien n'empêche de formuler, par exemple, l'hypothèse technologique à la manière de White et d'envisager ses conséquences possibles pour l'avenir. C'est notamment pour indiquer cette direction que j'ai pris comme exemple les structures des populations actives, dans la section précédente, car cette structure est fonction de l'évolution technologique.

Mais il faut insister, les « causes » sont, dans cette perspective, de simples *constructs*. Leur étude permet de formuler une série d'hypothèses qui ont une probabilité d'autant plus élevée de se vérifier qu'elles s'appuient aussi sur le caractère persistant et résistant des *patterns* culturels.

Néanmoins, la marge d'incertitude restera toujours importante, en général, parce que des *constructs* qui « expliquent » un effet ne suffisent pas à le prédire, — ce qui impliquerait que l'effet produit était le seul possible —, et, en particulier, parce qu'on devra toujours compter avec la créativité humaine.

EN RÉSUMÉ, j'ai voulu dégager dans cet article :

- 1^o Que la perspective culturelle se révèle l'approche la plus authentique et la plus féconde pour l'éducation comparée explicative ;
- 2^o Qu'un effort concerté de systématisation et de concrétisation est révélateur des lignes de force d'une réalité fort complexe ;
- 3^o Que la schématisation proposée est nécessaire si l'on veut disposer de données suffisamment maniables pour la planification de l'éducation et la prédiction.

Toutefois, deux restrictions s'imposent :

- 1^o Phénomène essentiellement humain, la culture et, avec elle, l'éducation, échappe à la causalité rigoureuse ;
- 2^o Par conséquent, la prédiction s'exprimera en termes de probabilité, acceptant des marges d'incertitude qui seraient inadmissibles dans les sciences physiques.

G. DE LANDSHEERE

*** *G. DE LANDSHEERE, Chef de travaux à l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, Belgique.*