L'école allemande en question

Werner Zettelmeier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rea/3848>

DOI : 10.4000/rea.3848

ISBN : 978-2-8218-0828-7

ISSN : 1965-0787

Éditeur

CIRAC

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2004

Pagination : 9-14

ISSN : 1156-8992

Référence électronique

Werner Zettelmeier, « L'école allemande en question », *Regards sur l'économie allemande* [En ligne], 66 | mai 2004, mis en ligne le 12 octobre 2009, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rea/3848> ; DOI : 10.4000/rea.3848

L'école allemande en question

Werner Zettelmeier

Les orientations d'une réforme du système éducatif et, plus particulièrement, de l'enseignement primaire et secondaire, figurent parmi les thèmes prioritaires du débat politique outre-Rhin. La désaffection progressive des filières d'apprentissage, le chômage incompressible des actifs les moins qualifiés, le manque parallèle de main-d'œuvre qualifiée, mais aussi, plus généralement, les défis de la « société de la connaissance », placent aujourd'hui au cœur des préoccupations la question des compétences de base. Dans le sillage des réformes de l'Agenda 2010, l'école est (re)devenue un thème national. Elle en était absente depuis les grandes réformes post-68 pour ne plus être traitée qu'au niveau de chaque Land, souverain dans la mise en œuvre de la politique scolaire. Le fédéralisme avait ainsi engendré au fil des années une très grande diversité des politiques éducatives menées dans les Länder, qui s'est traduite par une multitude de particularismes institutionnels au niveau des catégories d'établissement, de la durée des cursus, des diplômes délivrés, des rythmes et programmes scolaires, du nombre d'heures enseignées, mais aussi de la formation, du recrutement et des charges de travail des enseignants. Le système éducatif allemand en est devenu illisible non seulement pour l'observateur étranger, mais de plus en plus également pour les acteurs allemands du système. Plus que tout, c'est le constat accablant révélé en 2000 par l'étude PISA de l'OCDE qui a brutalement forcé outre-Rhin la prise de conscience des enjeux de l'école pour la cohésion sociale et la compétitivité de l'Allemagne.

Si les avis divergent outre-Rhin sur les causes profondes du malaise qui affecte l'école et sur les remèdes à court ou moyen terme qu'il convient d'y apporter, on n'en décèle pas moins un certain nombre d'objectifs-clés partagés : il faut préserver, voire améliorer, la qualité de l'enseignement afin que les jeunes générations soient à même d'affronter les transformations et défis technologiques, sociaux, culturels, politiques et économiques à venir, et ce non seulement dans un cadre national, mais plus encore dans le contexte européen et international. Il faut préserver l'équité des chances de tous les jeunes (et des moins jeunes) devant l'école tout en permettant des parcours éducatifs plus diversifiés et individualisés, et ce dans un esprit d'éducation et de formation tout au long de la vie. Il faut réaffirmer l'éducation comme un bien public conformément à l'esprit de la Constitution, tout en permettant des formes de coopération nouvelles entre acteurs publics et acteurs privés, et en (re)définissant l'interaction entre responsabilités individuelle et collective, ainsi qu'entre pouvoirs publics et société civile. Enfin, la qualité de l'éducation et de la formation est un facteur-clé pour la compétitivité, et ce d'autant plus que la qualité du capital humain, sa capacité d'adaptation et d'innovation, en termes culturels et technologiques, restera l'un des principaux avantages compétitifs de l'Allemagne dans une économie globalisée.

Si les acteurs du système éducatif et de la vie politique allemande établissent, conformément à leurs convictions et intérêts, des ordres de priorités différents entre les objectifs cités, la prise de conscience de la dimension internationale constitue l'un des points fédérateurs sur lequel toute action politique devra s'appuyer. Cela vaut autant pour l'analyse des causes du malaise du système éducatif que pour les réformes concrètes à proposer. Cette prise de conscience est largement due à la publication, rapidement et massivement médiatisée, des

Consensus assez large sur les enjeux des réformes

PISA et la prise de conscience de la dimension internationale

résultats – mauvais pour les élèves allemands dans leur ensemble – de l'étude PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*), une enquête internationale conduite en 2000 sous l'égide de l'OCDE et à laquelle ont participé des élèves de 15 ans dans une trentaine de pays. L'étude avait été complétée, à l'instigation de la Conférence permanente des ministres de la Culture des Länder (*Kultusministerkonferenz, KMK*), par une enquête, publiée en 2002, qui comparait les compétences et connaissances des élèves dans les 16 Länder. Elle avait révélé de très grands écarts dans la maîtrise des compétences et connaissances. La Bavière et le Bade-Wurtemberg arrivaient largement en tête du palmarès national, le Land de Brême occupant la dernière place.

Pas de vision d'ensemble
des performances...

Très réticents à l'égard des comparaisons empiriques internationales conduites depuis la fin des années 70 dans le domaine de l'éducation, les pouvoirs publics de l'Allemagne unifiée s'y étaient finalement résolus vers le milieu des années 90. L'affirmation très pointilleuse des particularismes institutionnels et pédagogiques des Länder en matière éducative implique une longue et laborieuse recherche du plus petit dénominateur commun avant toute évolution du système. De ce fait, les pouvoirs publics allemands ne disposaient guère d'outils d'évaluation suffisamment consensuels pour permettre de dégager une vision globale des performances du système scolaire allemand et de ses acteurs. La dimension internationale de l'étude PISA permet cette fois-ci une analyse des résultats hors des schémas d'interprétation purement nationaux encore marqués par les querelles scolaires idéologico-politiques des années post-68.

Le système éducatif allemand depuis longtemps face à un faisceau de difficultés

- Les restrictions budgétaires persistantes imposées par les pouvoirs publics depuis 1990 affectent les conditions matérielles des établissements scolaires. La baisse du taux de recrutement des enseignants est compensée partiellement par une augmentation des charges d'enseignement, à rémunération inchangée, pour ceux qui sont en place. Au lycée, par exemple, le service hebdomadaire statutaire varie entre 23 et 27 heures (1 h = 45' de cours) selon le Land.
- Le métier d'enseignant est devenu plus difficile et parfois éprouvant, face à un public scolaire plus hétérogène, notamment culturellement. Le métier a donc perdu de sa reconnaissance sociale et suscite moins de vocations parmi les jeunes générations. Dans nombre d'établissements, la moyenne d'âge de l'équipe enseignante avoisine les 50 ans.
- La persistance d'un pourcentage apparemment incompressible de jeunes d'une classe d'âge sortant du système éducatif sans certificat de fin d'études (86 000 sur 937 000 en 2000, soit en moyenne 8 à 9 % d'une classe d'âge depuis les années 90) pose la question de la responsabilité de l'école dans les phénomènes d'exclusion et de marginalisation sociales. D'autre part, les plaintes exprimées par les employeurs recrutant des apprentis, mais également par les universitaires accueillant les bacheliers, et qui reprochent à l'école de ne plus transmettre les connaissances et compétences de base (l'Allemagne compte près de 4 millions d'illettrés), soulèvent le problème de l'évaluation qualitative, encore insuffisamment maîtrisée, du processus éducatif.
- Les difficultés croissantes qu'éprouve l'école à contribuer à l'intégration sociale des jeunes issus de l'immigration sont particulièrement manifestes dans un système scolaire basé sur la différenciation institutionnelle des cursus dès la fin du primaire. Dans la classe d'âge des 20-29 ans, 38 % des jeunes étrangers ne disposent d'aucun diplôme sanctionnant une formation professionnelle ; ils sont 14 % pour l'ensemble des jeunes de cette classe d'âge.
- Les phénomènes de violences scolaires, certes très isolés, mais parfois très spectaculaires et surmédatisés déstabilisent la communauté éducative et portent préjudice à l'image de l'école dans l'opinion publique. L'école allemande semble connaître des difficultés particulières à mettre en place un parcours plus individualisé avec des rythmes d'apprentissage différenciés, tant pour les élèves en difficultés que pour ceux qui voudraient avancer plus vite.
- Enfin, les TIC, mais aussi la mobilité transfrontalière accrue des étudiants, des élèves et des enseignants, ont permis à un nombre croissant de personnes de comparer plus facilement leur propre situation à celle d'autres pays et ont, par conséquent ébranlé un certain nombre de certitudes chères par l'opinion publique quant au caractère exemplaire de l'école allemande.

... jusqu'au choc de se découvrir
parmi les derniers de la classe

Le choc provoqué par les résultats de PISA, qui confirmaient en fait largement les difficultés que les spécialistes allemands avaient déjà constatées dans des études antérieures d'envergure plus limitée, fut d'autant plus brutal. Le fait de voir les élèves allemands relégués dans la partie inférieure (entre le 20^e et le 21^e rang) du classement international semblait tout d'un coup donner corps au malaise latent des acteurs directement ou indirectement concernés.

PISA : un constat accablant pour l'école allemande

L'étude PISA testait trois domaines de connaissances et de compétences : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture en sciences naturelles. Le constat, qui confirme indirectement les difficultés structurelles du système éducatif allemand, est accablant :

- Les performances des élèves allemands dans ces trois domaines se situent largement en dessous de la moyenne des pays participants à l'étude, et loin derrière les élèves des pays formant le groupe de tête : la Finlande, la Corée du Sud, le Japon, le Canada, mais également la Suède et la Grande Bretagne.

- L'écart entre les bons élèves et les élèves faibles est marqué. Pour les deux types, le niveau se situe cependant toujours en dessous du niveau des groupes respectifs dans la plupart des autres pays. Avec 23 %, la part des élèves faibles, c'est-à-dire ne disposant pas des compétences les plus élémentaires que l'étude cherchait à évaluer, est particulièrement élevée.

- Si dans tous les pays, il existe une corrélation entre origine sociale et réussite scolaire, celle-ci est particulièrement marquée en Allemagne. Autrement dit, le système scolaire allemand est ségrégatif d'un point de vue social, ce qui pénalise les élèves défavorisés et surtout les jeunes issus de l'immigration. En effet, la part de ces derniers qui sortent du système éducatif sans aucun diplôme ou certificat de fin d'études est deux à trois fois supérieure à celle des élèves allemands. Par ailleurs, dans la hiérarchie implicite entre les trois types d'établissements du secondaire, il se trouve que les jeunes issus de l'immigration sont surreprésentés dans la filière courte du secondaire (5 ans), à savoir la *Hauptschule* (1 élève sur 5) qui dispense les compétences et connaissances de base pour une formation professionnelle dans le système dual. De l'autre côté, ils sont très largement sous-représentés dans la filière longue (un élève sur 25) qui mène en 8 ou 9 ans au baccalauréat général. Leur représentation (6,8 %) est plus équilibrée dans le type intermédiaire qu'est la *Realschule* (6 ans). Au total, il y a 488 000 élèves étrangers dans l'enseignement secondaire général, soit 8,1 % de tous les élèves (IWD).

- Les pays du groupe de tête du palmarès, mais aussi la plupart de ceux qui précèdent l'Allemagne, ne pratiquent précisément pas de différenciation à la sortie du primaire ou l'introduisent beaucoup plus tard. Ce constat tend donc à prouver qu'il est possible de gérer l'hétérogénéité au sein d'une classe d'âge par d'autres moyens, et pour le bien du plus grand nombre d'élèves y compris les éléments faibles, que par la différenciation institutionnelle du secondaire telle qu'elle est pratiquée en Allemagne et qui reproduit (voire renforce) finalement les inégalités sociales déjà existantes. Ce constat semble confirmé par une autre étude internationale portant sur le niveau de lecture des élèves du primaire et réalisée en 2001 : l'enquête « *Progress in International Reading Literacy Study/PIRLS* ». Elle place les élèves allemands en 11^e position (et les élèves français du CM1 en 13^e) sur 35 pays. La bonne position des élèves allemands, plutôt inespérée après le choc de l'étude PISA, semble prouver que si l'école primaire qui regroupe la totalité des enfants de 6 à 10 ans dans quatre classes est capable d'assurer un niveau de lecture correct, les difficultés commencent donc à la sortie du primaire avec la répartition des élèves sur 3 types d'établissement différents du secondaire.

Face à un débat très médiatisé, les pouvoirs publics se sont empressés de réagir par l'annonce de toute une série de mesures. Celles-ci concernent non seulement le fonctionnement de la scolarité obligatoire, mais, si elles sont toutes mises en œuvre, vont profondément changer la philosophie du système éducatif de la maternelle à l'enseignement supérieur. Toujours est-il que les pouvoirs publics ne peuvent éluder la question du financement de ces réformes ; il semble certain que les marges de manœuvre financières des Länder et des communes restent des plus étroites, de sorte que les réformes devront s'effectuer à moyens constants et, dans un certain nombre de cas, par un redéploiement des ressources affectées.

Dans ce cadre, l'enseignement élémentaire devrait figurer parmi les gagnants. En effet, les dépenses moyennes des pouvoirs publics par élève se situent, avec 3 579 € par an en 1999, largement en dessous de la moyenne dans l'enseignement général (4 602 €). Cette situation s'explique à la fois par le niveau plus faible de la rémunération des enseignants du primaire, par un taux d'encadrement plus défavorable en comparaison de l'enseignement secondaire et par le fonctionnement des écoles à raison de 5 à 6 demi-journées par semaine. Or, les études internationales ont justement mis en évidence l'importance de l'enseignement primaire pour la réussite scolaire ultérieure, notamment pour les élèves défavorisés pour qui l'école primaire doit compenser les déficits des familles. Cette réorientation des efforts vers le primaire doit bénéficier également au secteur pré-élémentaire. En effet, l'importance de l'école maternelle dans la socialisation de l'enfant et dans la préparation au passage à l'école élémentaire

Des mesures sous la contrainte des restrictions budgétaires

Priorité à l'enseignement primaire

n'est plus à démontrer, notamment pour les enfants d'origine étrangère dont la langue parlée à la maison n'est pas l'allemand. Or, quant on sait que l'essentiel des frais des *Kindergärten* (privés pour la plupart) est à la charge des parents, que la plupart d'entre eux ne fonctionnent que le matin, et que, surtout, les places disponibles sont insuffisantes pour couvrir la demande (seuls 80 à 90 % des enfants de trois ans trouvent une place), des voix se font entendre pour demander une réorientation complète des ressources, à l'image du système éducatif français, en faveur du primaire et au détriment de l'enseignement supérieur. Autrement dit, il s'agirait, dans un souci de justice sociale, de mettre plus fortement à contribution les étudiants au financement des universités. Elles sont fréquentées par une part restreinte (35 à 40 %) et socialement plutôt favorisée d'une classe d'âge, mais leur gratuité d'accès est financée avant tout par les impôts des classes populaires et moyennes. Cela libérerait des moyens à redéployer vers les établissements du primaire fréquentés par la totalité d'une classe d'âge. Ceci supposerait bien entendu une redéfinition complète des missions du *Kindergarten*, ainsi que de la formation des personnels : au lieu d'être un lieu de jeu ou un service de garderie, le jardin d'enfants devrait avoir vocation de préparer à l'école élémentaire.

Elèves scolarisés dans les différents types d'établissement de RFA (2002)

	2002	Evolution 2002/1993
<i>Grundschule</i>	3 144 400	-9,5 %
<i>Hauptschule</i>	1 112 800	+1,0 %
<i>Realschule</i>	1 283 100	+16,1 %
<i>Gymnasium</i> (1 ^{er} cycle)	1 639 000	+8,8 %
<i>Gymnasium</i> (2 ^d cycle)	766 900	+15,7 %
<i>Integrierte Gesamtschule</i>	468 100	+1,0 %

Source des données : *Statistische Veröffentlichungen der KMK*, n° 171, décembre 2003. NB : *Grundschule* : école élémentaire (4 ans de scolarité). *Hauptschule* : cycle court du secondaire (5 ans) menant généralement à l'apprentissage (artisanat surtout). *Realschule* : cycle intermédiaire du secondaire (6 ans) menant soit à l'apprentissage, soit à la formation à des activités technico-commerciales. *Integrierte Gesamtschule* : sorte de collège unique intégrant les 2 filières du secondaire ci-dessus, de même que les deux cycles du *Gymnasium*. *Gymnasium* : filière classique menant à l'*Abitur* (baccalauréat général) en 8 ou 9 ans selon les Länder.

Vers l'école à temps plein ?

L'un des vecteurs prioritaires pour la mise en œuvre de cette nouvelle philosophie est l'augmentation du nombre d'établissements scolaires fonctionnant toute la journée et non seulement le matin, comme c'est actuellement le cas pour la plupart des écoles primaires et des établissements du secondaire. En effet, la comparaison avec les pays du groupe de tête de l'enquête PISA tend à démontrer qu'un établissement qui accueille les enfants et les jeunes également l'après-midi est mieux à même d'offrir un accompagnement individualisé aux enfants faibles et/ou défavorisés. Longtemps considérée, surtout par les chrétiens-démocrates, comme une dépossession abusive des parents de leurs prérogatives éducatives, l'école à plein temps semble recueillir désormais un consensus très large parmi les responsables politiques. Tous les Länder prévoient d'augmenter très sensiblement le nombre d'établissements de ce type, sans pour autant adhérer à une conception unique quant aux modalités d'organisation et aux objectifs pédagogiques des établissements concernés. A ce titre, le gouvernement fédéral a mis en place dès 2002 un programme de soutien doté de 4 milliards € auquel les Länder désireux de mettre en place des établissements de ce type peuvent faire appel jusqu'en 2007. Or, il semble que les Länder ont fait jusqu'à présent un usage assez inégal des fonds mis à leur disposition. Seuls 40 millions € ont été sollicités en 2003 (*Die Welt*, 24-03-2004). C'est le Land de Rhénanie-Palatinat qui mène avec 10,3 millions € demandés sur les 14,9 millions € qui lui sont réservés. La Rhénanie du Nord-Westphalie, le Land le plus peuplé de la RFA (18 millions d'habitants), a droit à 68,5 millions €, mais n'a demandé que 9,3 millions €. Certains Länder ne voient pas forcément ce programme d'un œil favorable, car ils craignent une ingérence du gouvernement fédéral dans leurs compétences. D'autre part, les Län-

der prennent conscience des coûts de personnel supplémentaires à leur charge en cas de mise en place d'établissements à temps plein, que leur situation budgétaire ne permet guère de financer.

La décision adoptée fin 2003 par la KMK, visant à définir pour l'enseignement général des standards de connaissances et de compétences applicables dans l'ensemble des Länder constitue une petite révolution. En effet, si jusqu'ici l'attention des responsables politiques et scolaires était focalisée sur la codification du contexte institutionnel scolaire et extra-scolaire et sur le processus même de l'apprentissage (programme d'enseignement, approbation des manuels scolaires, règles de passage d'une classe à l'autre, modalités du contrôle des connaissances, etc.), dans l'école, elle était très peu orientée sur les résultats du processus éducatif en termes d'acquis cognitifs, mais également en termes d'assimilation de stratégies d'apprentissage, d'utilisation des connaissances acquises dans des situations réelles, de développement de compétences et de dispositions individuelles ou collectives transversales. La qualité de l'enseignement n'a donc pas été mesurée en termes des résultats obtenus à un âge donné, car en l'absence de standards nationaux, les autorités scolaires, tout comme les enseignants sur le terrain, étaient difficilement en mesure d'évaluer l'efficacité de leur action – au plan national ou international. C'est à cette insuffisance que les nouveaux standards doivent remédier. Les établissements doivent s'y conformer et seront soumis à des évaluations internes et externes. Ceci suppose un revirement total de la politique éducative dans tous les Länder en termes de pilotage global du système et des établissements, ainsi que de la formation initiale et continue des enseignants.

Des standards pour une évaluation qualitative des enseignements

A ce titre, les établissements scolaires allemands sont incités à élaborer dorénavant des programmes ou chartes de qualité afin de permettre une réflexion concertée avec les acteurs locaux (enseignants, parents, élèves, partenaires extra-scolaires) sur le profil spécifique de chaque établissement, ainsi que sur les objectifs et méthodes pédagogiques propres à l'établissement, dans un cadre global fixé de façon plus souple que par le passé. Alors que dans la plupart des Länder, les dispositifs facultatifs se mettent progressivement en place, le Land de Rhénanie-Palatinat a imposé à chaque établissement, dès la rentrée 2002, l'élaboration d'un programme de qualité. A partir d'une analyse interne des forces et faiblesses de chaque établissement seront formulés des objectifs généraux de développement pour les années à venir.

Un pilotage décentralisé par objectifs...

Ce pilotage plus décentralisé par objectifs clairement affichés répond à une demande d'autonomie pédagogique et administrative plus grande pour les établissements afin de favoriser l'émulation dans la recherche de la qualité et la responsabilisation des acteurs sur le terrain. Or si l'autonomie pédagogique et de gestion des établissements scolaires est devenue un leitmotiv des mesures annoncées depuis deux ans, les contours de cette autonomie restent encore à définir de façon plus précise. Faut-il l'étendre également au recrutement des enseignants et à la gestion d'un budget (global) par l'établissement ? Si tel doit être le cas, il faudrait repenser entièrement le statut, la qualification et les attributions des chefs d'établissement. Pour le moment, ces derniers sont nombreux à craindre que le concept d'autonomie signifie plutôt un transfert vers l'établissement de tâches ingrates que l'autorité de tutelle ne veut ou ne peut plus assumer sans que celui-ci soit en mesure, statutairement et financièrement, d'assumer ces nouvelles responsabilités.

... et plus d'émulation entre les établissements

D'autres réformes sont prévues, voire déjà entrées en vigueur, comme la réduction de 13 à 12 ans du nombre d'années nécessaires pour se présenter au baccalauréat dans les lycées (*Gymnasium*). Alors que deux nouveaux Länder avaient préservé le système hérité de la RDA (un cursus de 12 ans), les trois autres s'étaient, dans un premier temps, alignés sur les pratiques ouest-allemandes. Or, celles-ci sont mises en cause par les comparaisons internationales : l'Allemagne fait plutôt figure à part avec une scolarité de 13 ans. Mais

Vers une réduction de la durée des cursus scolaires

les contraintes de rigueur budgétaire plaident, elles aussi, pour la mise en place accélérée du G8 (lycée à 8 ans au lieu de 9). Ce choix est déjà proposé et pratiqué depuis quelques années dans 80 des 400 lycées du Bade-Wurtemberg sous la dénomination de « baccalauréat turbo » (*Turboabitur*). La Sarre, quant à elle, a été le premier Land de l'Ouest à généraliser dès 2001 le bac en 12 ans. Le gouvernement bavarois, dont les ministres en charge des affaires scolaires ont été jusqu'à une époque récente d'ardents défenseurs de la qualité du baccalauréat bavarois obtenu en 13 ans, a opéré un revirement aussi spectaculaire que total en automne 2003 en déclarant vouloir « désencombrer » (*entrümpeln*) sensiblement les programmes du lycée pour introduire le G8 à marche forcée. La Rhénanie du Nord-Westphalie veut suivre à partir de la rentrée 2005/06.

Le modèle scandinave

D'autres réformes, encore plus ambitieuses, sont annoncées. Ainsi, le gouvernement SPD du Schleswig-Holstein veut transformer profondément d'ici 15 ans les structures scolaires du Land, en allongeant de 4 à 10 ans la durée de l'école élémentaire qui doit devenir une école à temps plein et en remplaçant les notes par des rapports d'évaluation pour chaque élève. Cette nouvelle structure, fortement inspirée par les systèmes éducatifs scandinaves, est censée mieux lutter contre l'échec scolaire et contre les faiblesses révélées par les études internationales. Mais une telle réforme, si elle est effectivement appliquée, risque de raviver les querelles scolaires qu'a connues l'Allemagne de l'Ouest après 1968 autour de la *Gesamtschule*. Dans l'esprit des réformateurs sociaux-démocrates de l'époque, cette sorte de collège unique devait se substituer aux trois filières traditionnelles du secondaire pour démocratiser le système éducatif. Très vite cependant, la *Gesamtschule* est devenue l'objet de confrontations idéologiques, ce qui avait fortement nui à sa reconnaissance auprès de l'opinion publique.

LES ENJEUX DES RÉFORMES SONT DE TAILLE. Elles ont pour objectif de rétablir l'équité tout en renforçant la cohésion sociale. Elles doivent prendre en compte les mutations de la société et en anticiper les conséquences pour l'économie (pénurie prévisible de main d'œuvre qualifiée) ou l'équilibre des systèmes de protection sociale. Rythmes scolaires et pénurie de structures d'accueil pour la petite enfance incitent les Allemandes à opter, plus massivement que les Françaises, pour l'emploi précaire ou contre la maternité. Les réformes du système éducatif s'inscrivent également dans le prolongement des réflexions sur la modernisation des statuts et services publics (voir *REA* 64/03), cherchant à en améliorer l'efficacité face à la forte pression d'une logique qui voudrait soustraire l'éducation à la responsabilité publique. Elles visent enfin à garantir la compétitivité économique du pays, le niveau et la qualité des qualifications étant désormais un facteur capable de compenser les différentiels salariaux ou fiscaux dans l'Europe élargie. Les termes du débat en cours outre-Rhin témoignent ainsi de la complexité d'une problématique qui interdit des réponses réductrices et simplificatrices. Et ils préfigurent le pluralisme des conceptions et institutions qui caractériseront les systèmes éducatifs en Europe. Considérés jusqu'ici comme un champ d'intervention quasi-exclusif des pouvoirs publics nationaux, ils devront élargir leur approche aux perspectives transnationales. Les traditions nationales (ou régionales) ne disparaîtront pas pour autant, mais elles devront mieux prendre en compte la dimension européenne désormais incontournable de l'éducation.

Indications bibliographiques

- BAUMERT J. et al. (dir.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*, Opladen 2002
- BMBF, *Berufsbildungsbericht 2003*, Bonn, 2003
- OCDE, *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*, Paris, 2001
- *Progress in International Reading Literacy Study / PIRLS*, résumé in MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Note d'Information* 03/22, avril 2003.
- Sites Internet : www.bildungsserver.de – www.kmk.org