



Universität Potsdam

Elisabeth Flitner-Merle

Adieu a l'école unique socialiste :
transformations de lécole en Allemagne
après la réunification

first published in:

RdjB : Recht der Jugend und des Bildungswesens 51 (2003) 4, S. 429-435

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 228

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2011/5102/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-51023>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 228

Adieu à l'école unique socialiste : transformations de l'école en Allemagne après la réunification

Élisabeth Flitner-Merle

J'ai souvent entendu dire par des collègues français que l'école de la RDA leur avait été plus compréhensible dans ses structures et son fonctionnement, plus familière et globalement plus sympathique que le système scolaire ouest-allemand. Ce jugement favorable porté sur l'école socialiste peut s'appuyer sur un certain nombre de traits communs entre les systèmes et idéaux éducatifs français et est-allemands, des ressemblances dues à des racines historiques communes dans le mouvement ouvrier. La RDA avait créé l'école unique pour tous (la « Polytechnische Oberschule », POS), comprenant toute la scolarité obligatoire de dix ans et complétée d'un « lycée » (« Erweiterte Oberschule », EOS) de deux ans. L'administration scolaire était centralisée ; la séparation entre État et Église allait de soi pour un pays socialiste. Par comparaison au système scolaire ouest-allemand, tripartite, fédéral et non laïque, apparemment aussi rétrograde dans ses structures qu'américanisé dans ses usages, le système de l'Est, unique, centralisé et laïque avait, en effet, un air un peu plus français et donc, plus raisonnable.

S'y ajoutaient d'autres éléments convaincants au premier coup d'œil : la densité et l'équilibre géographique de l'offre scolaire en RDA ; la journée scolaire continue, avec demi-pension, devoirs surveillés et activités ludiques pour tous les élèves ; un financement suffisant pour avoir des groupes-classes peu chargés et pour maintenir un inspectorat qualifié et nombreux ; et, surtout, une politique et une pédagogie de l'égalité et de l'accès au savoir pour

* Texte rédigé en février 1999.

tous. À la devise officielle « Ne laisser personne en arrière ! » correspondait une attention particulière aux plus faibles scolairement et même une obligation, pour les enseignants, de se justifier devant le chef d'établissement et/ou devant l'inspecteur d'éventuels échecs de leurs élèves et de leur indiquer les remèdes prévus... Tandis que la théorie du don inné est toujours répandue à l'Ouest et continue à légitimer en partie la répartition des élèves dans la hiérarchie du système tripartite (censé répondre à la diversité des dons), l'école socialiste mettait en œuvre l'idée qu'il est possible de vaincre l'échec scolaire sans pour autant renoncer à la formation d'une « élite ».

Dans le cadre de la discussion permanente, et actuelle, sur la réforme du collège unique en France, il peut être intéressant d'examiner d'un peu plus près comment fonctionnait cette cuisine lointaine de l'école de la République qu'était l'école unique de la RDA. C'est ce que je me propose de faire ici. Je décrirai quelques résultats de recherches faites en grande partie par des chercheurs de l'Ouest après la chute du mur. La question n'est pas de savoir si l'on peut y découvrir des idées nouvelles ou des pratiques pédagogiques ayant fait leurs preuves et dont une réforme dans un pays étranger pourrait s'inspirer. Ce serait trop abstrait. Premièrement, parce que les idées nouvelles ne manquent jamais, ni en France ni ailleurs. Deuxièmement, parce que tout système scolaire fait partie intégrante de la société qui l'a engendré. En matière d'éducation, il n'y a guère d'éléments isolables et transférables d'un système à l'autre. L'intérêt d'un regard au-delà des frontières me semble plutôt contenu dans la tentative de comprendre un peu mieux justement cette interdépendance inextricable entre une société, sa politique, son économie, sa culture et son école et, à travers cela, une partie des conditions incontournables de chaque projet de réforme scolaire.

LA TRANSFORMATION DES STRUCTURES SCOLAIRES APRÈS LA RÉUNIFICATION ALLEMANDE

En RDA, les débats sur le devenir de l'école socialiste commencèrent immédiatement après la chute du mur en 1989 (pour une analyse détaillée du processus de transformation, cf. Fischer, Les-

chinsky, 1996 ; Dudek, Tenorth, 1994 ; Fuchs, Reuter, 1995 ; Tenorth éd., 1997 ; Meier, Rabe-Kleberg, Rodax éd., 1997). De nombreux groupes se formèrent pour développer des projets pédagogiques visant une démocratisation en profondeur de l'école et la création de conditions d'enseignement permettant le développement de l'individualité, de la créativité et de l'engagement social des élèves. Ces projets n'étaient nullement inspirés par le système éducatif ouest-allemand, mais se référaient, dans leur majorité, plus ou moins systématiquement, aux idées de la « Reformpädagogik », la pédagogie nouvelle du XX^e siècle. Le pouvoir du parti socialiste de la RDA sur l'enseignement était unanimement critiqué ; mais, par ailleurs, on ne mettait pas en question les éléments constitutifs du système éducatif de la RDA. Ni l'école unique, ni sa laïcité, ni son organisation centralisée n'étaient mises en cause.

Dans les anciens Länder, cependant, divers groupes et auteurs voyaient dans la transformation de la RDA une chance de renouvellement scolaire pour l'Ouest. Ils ne se référaient guère aux idées des initiatives de base travaillant en même temps à l'Est, mais renouèrent plutôt avec leurs propres projets de réforme des années 1960 et 1970 centrés sur la question des structures scolaires : critiquant le système tripartite, ils proposaient notamment de multiplier le nombre de collèges uniques (*Gesamtschulen*). On espérait ici que l'école unique de la RDA pourrait se transformer partout en *Gesamtschule* et que le rayonnement de ce modèle induirait ensuite des réformes correspondantes à l'Ouest. De nombreux conseils, groupes d'experts et commissions furent installés, travaillèrent et publièrent des recommandations de réforme. Le sort de leurs propositions fut le même que celui des propositions provenant des initiatives de base de l'Est – ces propositions ne furent pas suivies, ni dans le processus global de la réunification ni au niveau des Länder nouvellement constitués. Plus le processus de l'unification avançait, plus les projets de l'Est « Réformes endogènes de l'école unique » et les projets des experts de l'Ouest « Nouvel élan pour les réformes échouées dans les années 1970 » devaient céder le pas à une troisième solution : « Transformation à l'Est suivant le modèle de l'Ouest ».

En principe, donc, c'est le modèle ouest-allemand qui l'emporta. Mais pas sans être modifié de son côté. Dans la plu-

part des nouveaux Länder, le modèle tripartite a été transformé en modèle bipartite : le *Gymnasium* (lycée général) d'un côté, une école secondaire combinant les deux types restants de l'autre. Pour la rentrée 1991/1992, les nouvelles structures étaient en place partout dans les nouveaux Länder (sauf en Saxe, où on avait donné une année de plus à l'école unique) et capables de fonctionner. Les changements pour les enseignants et pour les élèves étaient sensibles. Le nombre des enseignants en activité dans les nouveaux Länder fut réduit d'environ 30 000 entre 1989 (185 000) et 1992 (155 000). Le temps de travail des enseignants s'allongea ; le nombre d'élèves par groupes-classes augmenta. (Pour les enseignants il faut préciser qu'ils enseignent plus aujourd'hui, mais ne font plus du tout de « travail politique et social » qui constituait une charge considérable auparavant : cf. *infra*). En même temps, les enseignants vécurent une sorte d'ascension sociale collective. Leurs salaires, au même niveau que les salaires ouvriers pendant le socialisme, étaient devenus relativement plus hauts.

Quand on pense aux difficultés politiques énormes, aux incitations à la prudence, objections, avertissements et obstacles quasi insurmontables que rencontrent habituellement les « réformes scolaires », on peut observer qu'en cette période de bouleversement politique des transformations d'envergure ont pu être réalisées avec une rapidité impressionnante. Or, les résidents des nouveaux Länder ne sont pas vraiment satisfaits. Ils voient les transformations structurelles de l'école selon le modèle de l'Ouest d'un œil plutôt critique. Les sondages de l'Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), effectués tous les deux ans depuis 1991 en ex-RDA montrent à présent que les jugements négatifs sur la transformation augmentent et que les jugements favorables régressent. En 1991, 5 % seulement étaient d'accord avec le constat « On n'aurait pas dû changer le système scolaire de la RDA ». En 1995, ils étaient 25 % à penser ainsi (Rolff *et al.*, 1996, p. 51). Le jugement favorable, par contre, régresse. En 1991, 38 % de la population se déclarait d'accord avec le constat « Il fallait changer les contenus et les structures scolaires, donc introduire un nouveau système ». En 1995, pas plus de 21 % des interrogés restent d'accord avec ce constat. Une majorité presque constante depuis le début de ces sondages adopte d'ailleurs la

position des groupes de réforme qui s'étaient constitués après la chute du mur, mais pendant que la RDA existait encore : il aurait fallu en finir avec l'influence du parti et de son idéologie sur l'école, mais sauvegarder le reste, en particulier les structures.

L'expansion scolaire que l'Ouest a vu se développer au cours des trente dernières années a été rattrapé à l'Est pratiquement d'une année sur l'autre. En RDA, le lycée (EOS), le baccalauréat et l'accès aux études supérieures avaient été réservés à une minorité, stable depuis le début des années 1970, de 15 % des élèves destinés à devenir cadres ou enseignants. Mais, dès 1991, la fréquentation des nouveaux lycées (*Gymnasium*) a atteint des taux équivalents à ceux de l'Ouest. Depuis, le taux de bacheliers et la participation aux études supérieures à l'Est a dépassé les taux de l'Ouest chez les filles et atteint les moyennes de l'Ouest chez les garçons (Fischer, Leschinsky, 1996). D'un autre côté, l'échec scolaire, phénomène rarissime en RDA et sans conséquences pratiques pour l'intégration subséquente à la production socialiste, complète aujourd'hui l'image d'une transformation de fond. En Thuringen, par exemple, le taux des sortants du système scolaire qui n'ont pas de diplôme était de 9 % en 1992, et de 12 % en 1994 (Köhler *et al.*, 1997, p. 151). Ces évolutions sont difficiles à expliquer. Sont-elles une preuve de l'importance des conditions politiques ? Les enseignants sont les mêmes qu'avant ; les élèves sortant en 1992 avaient passé presque toute leur scolarité en RDA, les élèves sortant en 1994 avaient passé encore plus que la moitié de leur scolarité sous les conditions anciennes. Il serait important d'explorer les causes de ce nouvel échec scolaire et les modes de production d'un problème répandu à l'Ouest mais jadis pratiquement inconnu à l'Est.

PÉDAGOGIE ET RÉSULTATS SCOLAIRES

Il y avait (et il y a encore) des différences sensibles entre les pédagogies à l'Est et à l'Ouest. À l'Ouest, la théorie pédagogique dominante dans la littérature et dans la partie universitaire de la formation des enseignants prône l'activité des élèves, l'enseignement ouvert, le travail par projet, les apprentissages autodéterminés, et autres éléments d'une approche individualisée et

« centrée sur l'élève ». Même si l'enseignement, surtout dans le secondaire, relève largement des formes traditionnelles du cours magistral, cette orientation individualisante est efficace par ailleurs, par exemple dans le remplacement des programmes traditionnels par des programmes-cadres qui ne sont que des propositions pour les enseignants et les obligent à choisir eux-mêmes les contenus à enseigner ; par exemple, dans l'évolution des manières et des droits des élèves, mais aussi dans l'opinion des parents concernant les missions de l'école, et dans d'autres domaines.

En RDA, en revanche, la pédagogie officielle était caractérisée par la valorisation du savoir scolaire et la valorisation de l'effort et de la discipline nécessaires pour son acquisition. Le système s'était doté des moyens pour diriger et contrôler la mise en pratique de ses buts éducatifs. Les programmes provenant de Berlin étaient détaillés, obligatoires pour tous, à suivre selon des séquences précises de temps, sans retard, semaine par semaine à l'aide de manuels et autres matériaux didactiques fournis en même temps ; des horaires identiques partout permettaient par exemple la réception régulière et simultanée des émissions de la radio/télévision scolaire prévue dans les programmes. Les examens de sortie après la dixième et la douzième année scolaire étaient centralisés. Les enseignants furent fréquemment inspectés, conseillés, contrôlés, et pour les enseignants à leur tour des visites régulières auprès des familles de leurs élèves avec une inspection de la chambre de l'élève étaient obligatoires. (Les souvenirs que les étudiants d'aujourd'hui gardent de ces visites sont parfois des souvenirs agréables : dans telle famille on nettoyait la maison entière et préparait un gâteau, dans telle autre on était fier de montrer la chambre éventuellement repeinte pour l'occasion...).

Les enseignants exerçaient, en plus des fonctions qui leur incombent à l'Ouest, de multiples fonctions d'éducation politique, d'animation, de travail social, de conseil, de contrôle et d'observation policière auprès des élèves et de leurs familles. La diversité et l'étendue de leurs obligations en dehors de l'enseignement de leurs matières respectives constituent probablement la différence la plus évidente et la plus importante entre l'école unique de la RDA et toutes les variantes de l'école unique dans les sociétés libérales. Le rôle de l'enseignant, et donc aussi le rôle de l'élève s'en trouvent profondément modifiés. Dans leur analyse

du système éducatif en RDA, Lenhardt et Stock (1997) proposent de regrouper les obligations des enseignants dans les catégories suivantes :

a) Enseignement de leur discipline : Les enseignants devaient se réunir toutes les six semaines en conseil avec les collègues des mêmes matières. – En outre, ils devaient participer à des réunions régionales concernant leurs matières. – Leurs cours étaient inspectés par le chef d'établissement, les deux adjoints du chef d'établissement, l'inspecteur, et éventuellement par un membre de l'administration centrale et par des représentants des parents d'élèves.

b) Représentation du pouvoir politique : Tous les enseignants, membres du parti ou non, devaient participer une fois par mois au cours d'instruction politique du parti. – Le tiers des enseignants, qui étaient membres du parti, étaient obligés de participer aux réunions mensuelles de leur groupe local. – Les membres du syndicat de l'enseignement, *i.e.* tous les enseignants, étaient obligés de participer à la réunion mensuelle du syndicat. – La participation aux « Conseils pédagogiques » réunissant tous les enseignants d'un même établissement trois fois par an, et aux réunions du « collectif pédagogique » (conseil de classe) toutes les six semaines étaient obligatoires. – Les professeurs principaux devaient organiser et « soutenir » les réunions mensuelles de la FDJ (jeunes pionniers) pour leur classe. – En outre, ils devaient organiser les « Conférences pour apprendre » de la FDJ deux fois par an. – Ils devaient donner les cours « Sous la bannière bleue » préparant l'entrée commune de tous les élèves de septième année à la FDJ. – Pour la huitième année, ils devaient donner les dix « Leçons pour la jeunesse » en préparation de la « confirmation » laïque. – Pour la neuvième et la dixième année scolaire, ils étaient responsables de « L'année des études de la FDJ », des groupes de travail sur diverses questions politiques et culturelles. – À partir de la sixième année, ils étaient responsables de l'orientation professionnelle des élèves.

c) Formation prémilitaire des garçons : Les enseignants devaient préparer les élèves pour la manœuvre annuelle « Flocon de neige » et réaliser des jeux de terrain préparatifs à la formation prémilitaire en EOS. – Pour les élèves à partir de 12 ans ils devaient organiser leur participation aux concours « Hans Beim-

ler » ou à la « Semaine de la volonté de défense ». Ici, la possibilité fut proposée aux élèves de s'entraîner par exemple dans la production de masques à gaz provisoires ; leurs enseignants en biologie, chimie et physique devaient leur expliquer comment se comporter dans le cas d'une guerre biologique, chimique ou nucléaire. – Les enseignants devaient mener des « entretiens personnels » avec les garçons pour les engager à une carrière militaire. – En outre, les enseignants EOS faisaient fonction de personnels dirigeants dans les camps de formation prémilitaire.

d) Formation politique continue : Pendant les vacances d'hiver, la participation quotidienne à la formation politique était obligatoire pour tous les enseignants.

e) Fonctions cérémoniales : La journée de la paix mondiale (qui coïncidait avec la rentrée) devait commencer par un discours de l'enseignant devant sa classe sur la paix menacée. – Quelques semaines plus tard, les enseignants devaient préparer et réaliser la fête scolaire pour l'anniversaire de la création de l'organisation des pionniers « Ernst Thälmann ». – Au minimum deux fois par an, généralement plus souvent, élèves et enseignants étaient réunis pour la « revue scolaire ». – Au début de chaque cours, l'enseignant recevait le rapport formel de « l'élève de l'ordre » de service, qui devait se mettre au garde-à-vous, faire le salut militaire et dire la phrase : « Monsieur (ou Madame) X..., la classe est au complet et prête pour l'enseignement ». – La distribution des bulletins scolaires devait être accompagnée d'une distribution de petits prix.

f) Coopération avec les « forces sociales » : Les enseignants avaient à assurer le contact et la coopération avec la « brigade marraine », *i.e.* une entreprise jumelée avec l'établissement scolaire.

g) Liens avec les familles : Les enseignants devaient réaliser au moins deux réunions de parents par an ainsi qu'un minimum d'une visite de famille par an pour chaque élève.

Le rôle des enseignants combinait donc des fonctions qui sont institutionnellement séparées dans les sociétés libérales, y compris en France. Sous la condition du plein emploi, toujours maintenu en RDA, l'enseignement était un métier déficitaire. Il n'y avait jamais assez de volontaires. La pratique habituelle pour pallier cette pénurie consistait à attribuer des places de lycée et

ensuite dans les Instituts pédagogiques à des élèves scolairement faibles mais politiquement méritants, à condition qu'ils s'obligent à devenir enseignants. Cette voie d'accès n'était pas la règle, mais, en tant qu'exception fréquente et connue, elle marquait le profil du métier. Elle transformait les critères de la sélection des enseignants et donc les qualités requises pour ce métier. La majorité des enseignants disposait certes d'une formation disciplinaire et de compétences didactiques solides. Mais le critère de sélection était l'adaptation à la doctrine du parti et aux exigences de la FDJ, et non pas l'autonomie personnelle requise dans les sociétés libérales pour accéder à des études supérieures et pour les réussir. La cohésion des équipes enseignantes, l'entente entre collègues et la « communauté de valeurs » au sein des établissements scolaires en ont sûrement profité, mais l'autonomie relative du « champ » scolaire et universitaire – condition de la formation d'une pensée critique – en a souffert. Ce n'est pas un hasard si, pendant les grands bouleversements politiques et sociaux de l'automne 1989, aucun des groupes liés à l'enseignement et à la recherche, ni chercheurs, ni étudiants, ni enseignants ni lycéens ne se sont manifestés. L'« intelligence » est restée muette.

Seuls les ex-enseignants devenus cadres politiques ont su agir à ce moment important de l'histoire du socialisme. L'héritage que l'interrègne de Modrow a laissé à l'école, sont les cadres du parti et de la FDJ : ces collaborateurs du ministère de la Sécurité, de l'armée et de l'appareil étatique disposant d'une qualification pédagogique quelconque ont vu arriver la fin du système et se sont rapidement (re)transformés en enseignants et (ré)intégrés dans les établissements scolaires.

L'égalité était un des buts les plus sérieusement poursuivis par l'école socialiste de la RDA. Mais il ne s'agissait pas d'égalité au sens d'une « égalité de chances » qui mettrait en question la « reproduction » de la hiérarchie sociale. Depuis les années 1960, le système éducatif était au contraire socialement plus fermé et « reproducteur » que les systèmes expansifs de l'Ouest. La nouvelle élite socialiste, installée dans les années 1950, s'en servait pour sa propre conservation et son autorecrutement (Bramhoff, Woitke, 1974 ; Meier *et al.*, 1978, 1980, 1983, cités d'après Lenhardt, Stock, 1997 ; Solga, 1995). Le lycée et les études supérieures étaient réservés aux enfants de cadres politiques et de

l'« intelligence ». Ce fait était connu et voulu par les dirigeants socialistes. Sous le règne ininterrompu de Margot Honnecker, la femme du président, haut fonctionnaire au sein du ministère de l'Éducation depuis 1954 et ministre de l'Éducation depuis 1963 jusqu'en 1989, il n'a presque jamais été mis en question. – « Égalité » non plus au sens démocratique d'une participation égale et éclairée des (futurs) citoyens aux décisions qui les concernent. L'éducation politique à l'école, qu'on peut entrevoir dans les obligations des enseignants décrites plus haut, était basée sur l'exigence d'une conformité scrupuleuse. Les responsabilités sociales et politiques des élèves consistaient, premièrement à devenir membres de la FDJ (ce que les jeunes firent volontiers, puisque cela donnait accès aux ressources généreuses de cette organisation, de la discothèque jusqu'à la colonie de vacances et aux installations sportives), et deuxièmement à contribuer, suivant leur âge, à l'hygiène et l'ordre scolaires, la prévention des incendies, la défense civile, au nettoyage des bois, ramassage de déchets dans les parcs publics, etc. Leur participation aux décisions de l'école, par contre, n'était pas prévue. Le « droit de l'élève » était un droit à la formation, que le texte légal respectif redéfinit immédiatement comme un devoir d'obéissance : « Afin de réaliser son droit à la formation » – disait le § 30.2 de la loi scolaire portant le titre « Droits et devoirs des élèves » –, « chaque élève a le devoir d'apprendre assidûment et scrupuleusement et de s'engager, dans le collectif, pour un climat propice à l'apprentissage et au travail. Les élèves ont le devoir de se comporter poliment et décemment envers les enseignants, les éducateurs et autres personnes adultes ainsi qu'au sein du collectif des élèves, de pratiquer le ménagement réciproque et l'entraide ». Le refus de l'indépendance individuelle est ici évident.

L'égalité qui fut visée et réalisée à un degré impressionnant, en revanche, était l'égalité des acquis scolaires. Le but était de donner à tous un savoir et un savoir-faire qui leur permettraient ensuite de contribuer à leur tour au progrès technique et scientifique en tant que travailleurs compétents. Cet objectif d'une qualification de masse, égale pour tous, a en effet été largement atteint, comme le montrent les recherches faites après la chute du mur.

Pour l'école primaire, une des premières études après la réunification a montré que les élèves à l'Est étaient meilleurs en ortho-

graphe que ceux de l'Ouest (Brügelmann, 1990). R. Lehmann *et al.* (1994) ont ensuite fait des comparaisons concernant la lecture, dans le cadre d'une étude internationale de la « International Association for the Evaluation of Educational Achievement ». En 1991, ils ont testé environ 11 000 élèves de la troisième et de la huitième année scolaire. Leur comparaison Est-Ouest ne comprend que les élèves ayant passé toute leur scolarité dans l'un ou dans l'autre des deux systèmes. Alors que les différences étaient négligeables pour l'échantillon de la troisième année scolaire (*i.e.* des élèves scolarisés au moment même de la chute du mur), elles étaient significatives pour les élèves de la huitième année. Les élèves à l'Est obtiennent des scores moyens significativement supérieurs à ceux de l'Ouest. En outre, la disparité des résultats est moins grande à l'Est. Les résultats sont plus homogènes. On y trouve autant de bons et très bons lecteurs qu'à l'Ouest ; par contre, le groupe le plus faible à l'Ouest, cette fraction d'élèves qui lisent difficilement et ne comprennent guère ce qu'ils lisent, n'a pas d'équivalent dans les nouveaux Länder. On peut en conclure deux choses. Premièrement : en RDA, presque tout le monde apprenait à lire. Deuxièmement : le soutien particulier aux plus faibles scolairement ne se faisait pas au détriment des plus forts.

D'autres études et *large scale assessments* aboutissent aux mêmes constats : par exemple BIJU (« Bildungverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter »), une étude longitudinale allemande sur environ 9 000 élèves (Baumert *et al.*, 1994, 1996) ou TIMSS (« Third International Mathematics and Science Study »), une comparaison internationale des acquis en mathématiques et sciences, ou encore NOVARA (« Noten oder Verbalbeurteilung ? Akzeptanz, Realisierung und Auswirkungen in Ost- und Westberliner Grundschulen »), qui analyse les transformations dans une comparaison intra-berlinoise (Valtin, Rosenfeld, 1997). « Les élèves de l'école unique de l'ex-RDA atteignent dans toutes les matières examinées (mathématiques, sciences naturelles, allemand) des scores légèrement ou nettement meilleurs que les élèves du système tripartite dans les anciens Länder », résumant Baumert et Köller (1998, p. 6). Leurs meilleurs résultats scolaires sont dus – statistiquement parlant – en grande partie au fait que le groupe des élèves faibles et très faibles est moins nombreux à l'Est, ainsi

qu'aux meilleurs scores qu'obtiennent ici les filles en mathématiques et en sciences naturelles.

Comment peut-on expliquer ces résultats ? Comment les évaluer ? Sont-ils importants ? Et quelles conclusions pratiques ou politiques veut-on en tirer ? Au sein du débat allemand, beaucoup de positions divergentes et d'explications contradictoires sont formulées, et le débat est, bien entendu, implicitement ou explicitement chargé de significations politiques. Si je résume en simplifiant, on peut trouver les positions suivantes :

— « Les pays socialistes savent que la jeunesse est leur avenir et s'occupent mieux de leurs systèmes éducatifs ! »

ou bien :

— « Il est bien connu que les dictatures sont plus efficaces dans l'enseignement des mathématiques ! »

ou bien :

— « Ils avaient des méthodes didactiques très avancées qu'il nous faudrait connaître ! »

ou bien :

— « Des groupes-classes à petit effectif – c'est ce que nous demandons depuis toujours ! »

ou bien :

— « On voit combien l'adhésion des équipes enseignantes à un projet commun est importante ! »

ou bien :

— « C'est la valorisation du savoir à acquérir au prix d'un effort qui fait toute la différence ! »

ou bien :

— « Dans les écoles en (ex-)RDA il n'y a pas d'enfants d'immigrés ! »

ou bien :

— « Encouragement des faibles ? Une discipline de fer ! »

ou bien :

— « La preuve qu'une solide formation des enseignants profite aux élèves ! »

ou bien :

— « Qu'importent les résultats en mathématiques quand la xénophobie des jeunes dans les nouveaux Länder fait des victimes chaque mois ? »

Dans toutes ces positions, il y a une part de vérité. Dans les conditions politiques qui sont les nôtres, en France ou en Allemagne, le débat sur l'école et sur les réformes nécessaires à son développement n'est pas de ceux qui peuvent se terminer par des conclusions certaines. C'est la possibilité d'un vrai débat, critique et continu, qui compte.