Staatsexamen ou Master of Education?

Sur la formation des professeurs d'histoire en Allemagne

Cornel Zwierlein

Traducteur : Axelle CHASSAGNETTE

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ifha/239>

DOI : 10.4000/ifha.239

ISSN : 2198-8943

Éditeur

IFRA - Institut franco-allemand (sciences historiques et sociales)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Pagination : 113-120

ISSN : 2190-0078

Référence électronique

Cornel Zwierlein, « *Staatsexamen ou Master of Education?* », *Revue de l'IFHA* [En ligne], 2 | 2010, mis en ligne le 01 février 2013, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ifha/239> ; DOI : 10.4000/ifha.239

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

©IFHA

Staatsexamen ou Master of Education?

Sur la formation des professeurs d'histoire en Allemagne

Cornel Zwierlein

Traduction : Axelle CHASSAGNETTE

Il est aujourd'hui difficile de se faire une idée d'ensemble à propos de la formation des enseignants dans le domaine de l'histoire, même pour des spécialistes de pédagogie avertis. Cela tient à une vague de réformes et de transformations particulièrement importante, qui va bien au-delà de l'habituelle « réforme permanente ». Et cela s'explique (en comparaison, notamment, avec la situation française) par la souveraineté séparée des 16 *Bundesländer* allemands dans le domaine culturel, à savoir une autonomie très étendue – à défaut d'être complète – sur les questions de politique culturelle et scientifique. Pour limiter l'étude, je me concentrerai, dans les lignes qui suivent, sur la question de la formation des enseignants des écoles supérieures, *Gymnasien* et *Gesamtschulen*¹, préparant à l'*Abitur* (*Hochschulreife*)². Pendant longtemps a prévalu le principe selon lequel toute personne qui souhaitait devenir enseignant dans un *Gymnasium* devait, dans tous les *Länder*, mener des études universitaires à part égale dans deux disciplines différentes, et fréquenter des cours de pédagogie ; dans les *Länder* du nord et des régions médianes de l'Allemagne, il était également nécessaire d'étudier la pédagogie générale de manière plus approfondie. Pour l'essentiel, il fallait fréquenter les mêmes cours que ceux du cursus de *Magister*, auxquels s'ajoutaient des enseignements de pédagogie, alors que les étudiants de *Magister* devaient assister à des séminaires pratiques d'approfondissement ou de méthode, ou encore à des cours d'introduction à la lecture des sources pour préparer leur travail de recherche. Mais les cours des différentes années (*Pro-* et *Hauptseminare*) étaient les mêmes dans la plupart des universités, et présentaient des niveaux d'exigence comparables. À la fin du cursus intervenait le premier *Staatsexamen*, organisé par l'État, en l'occurrence par l'administration chargée des examens dans chaque *Land*. Lors de cet examen, les enseignants des écoles supérieures faisaient fonction d'« examinateurs d'État », à côté de praticiens, enseignants dans les écoles, qui prenaient part aux examens

oraux. Pour le *Staatsexamen*, les candidats rédigeaient un travail dont le volume s'élevait aux deux tiers d'un *Magister*, et devaient ensuite passer des examens de quatre ou cinq heures dans les deux disciplines choisies et sur des sujets variés. Dans certains *Länder*, le choix des thèmes pour les examens était établi de manière centralisée par l'administration des examens. C'était le cas en Bavière : pour chaque session, les professeurs des établissements secondaires responsables des examens étaient invités à choisir un thème dans leur période de spécialisation et à l'envoyer à l'administration des examens. Cette dernière choisissait alors, parmi les suggestions, plusieurs sujets proposés au choix, parmi lesquels les candidats pouvaient choisir le jour de l'examen. Le professeur d'une institution d'enseignement supérieur qui avait proposé un thème recevait ensuite toutes les copies d'examen (anonymées) dont les auteurs avaient choisi ce thème, pour effectuer une première correction ; un professeur d'une autre université recevait les copies pour une seconde correction. Dans ce cas, l'anonymat et la centralité conduisaient à la canonisation de certains thèmes. Ainsi, dans le cas de l'époque moderne, chaque candidat étudiait aveuglément des cours portant sur la Réforme, la Guerre de Trente ans ou la Révolution française, et espérait ainsi – ce qui était d'ailleurs souvent le cas – que les professeurs, de leur côté, s'en tiendraient à la « règle du jeu », selon laquelle au moins une épreuve porterait sur ces thèmes. Dans d'autres *Länder*, la part de l'examen était moins centrale, mais les examinateurs étaient, là encore, majoritairement des professeurs des universités locales. Cela présentait l'avantage de permettre une plus grande pluralité des thèmes et une plus grande proximité potentielle avec la recherche, mais également le risque de réduire le spectre des thèmes traités. Quoi qu'il en soit, tous les *Länder* partageaient la particularité suivante : après une formation dont l'élaboration relevait largement de l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur – dans l'organisation des cursus –, la fin des études était sanctionnée, sous la forme des services administratifs des examens, par une instance extérieure (en l'occurrence, l'État), même quand il existait une proximité personnelle entre les examinateurs d'« État » et les enseignants des institutions d'enseignement qui avaient dirigé cette formation. Un des principaux changements envisagés dans l'actuelle vague de réformes est l'abandon partiel du principe de composition externe et étatique des instances d'examen : là où le *Master of Education* est introduit dans sa forme pure, l'examen terminal pour les étudiants postulant pour l'enseignement, de la même façon que le cursus lui-même, est fixé par les universités, et non par des instances d'examen extérieures. C'est là une évolution qui découle du processus de Bologne, initié en 1998, mais qui n'a été adoptée qu'avec retard dans le domaine de la formation des enseignants. En 1998 fut élaborée également en Allemagne une loi-cadre sur les institutions d'enseignement supérieur – dans ce domaine c'est l'État fédéral qui est compétent –, dont le contenu principal était l'instauration des cursus de *Bachelor* (BA) et de *Master* (MA). En France, la mise en œuvre du processus de Bologne a été décidée de manière centralisée, puis appliquée en quatre « vagues » à toutes les universités du pays. En Allemagne, à l'inverse, s'est enclenché un processus plus long et plus différencié, mis en place différemment dans chacun des cursus d'études ; jusqu'à présent, la plupart des juristes (pour le *Staatsexamen*) ainsi qu'une grande partie des médecins et des ingénieurs (pour le *Diplom*), se sont refusés à mettre en œuvre la réforme. Le processus fut équivalent pour la formation des enseignants : beaucoup se sont opposés à sa mise en place.

Dans les *Länder* où l'organisation des examens était moins centralisée qu'en Bavière, le pas à franchir pour adopter la nouvelle procédure est plus petit que dans ceux qui

disposaient d'une administration centrale des examens, parce qu'à une telle réforme s'associe immédiatement une ample discussion sur les valeurs : dans les pays ayant des examens centralisés, le concept d'État dissimule une véritable métaphysique de valeurs telles que la neutralité, l'interdisciplinarité, l'anonymat, la justice et la conservation d'un standard de qualité. Soit dit en passant, cette tradition étatique bavaroise doit sans doute moins son origine à l'Allemagne hégélienne qu'à la France de Napoléon³. Dans les *Länder* comme la Rhénanie du Nord-Westphalie ou la Basse-Saxe, qui sont des pures créations de l'après-guerre, le caractère étatique repose sur la multiplicité des États qui les ont précédés. De ce fait, la part « métaphysique » de confiance en la puissance protectrice de l'État dans le domaine de l'éducation y est plus limitée ; les expérimentations qui y furent menées ont conduit depuis longtemps à l'apparition d'un paysage éducatif très diversifié et pluriel, auquel différents gouvernements de Land ont imprimé leur griffe. Dans l'état actuel du processus, les *Länder* suivants s'en tiennent au *Staatsexamen*, même quand, le cas échéant, les cursus d'études en eux-mêmes sont divisés en une série consécutive de cursus de BA et MA : le Bade-Wurtemberg, la Bavière, la Hesse, le Mecklembourg-Poméranie orientale, la Sarre, la Saxe, la Saxe-Anhalt, le Schleswig-Holstein et la Thuringe. Au contraire, les *Länder* suivants ont adopté ou sont en train d'adopter le système du *Master of Education* : Berlin, le Brandebourg, Brême, Hambourg, la Basse-Saxe, la Rhénanie-Palatinat. En Rhénanie du Nord-Westphalie, il s'agit d'abord des universités pilotes de Bielefeld, Bochum, Dortmund, Münster et Wuppertal, le reste du Land étant destiné à suivre cette évolution à partir du semestre d'hiver 2011-2012. Dans ces derniers *Länder* subsiste souvent, de manière parallèle, le *Staatsexamen* comme sanction de la fin d'études et comme diplôme. Prévaut cependant la règle selon laquelle on renonce alors au *Master of Education* et obtient de l'administration des examens une équivalence et un diplôme de *Staatsexamen*.

Il existe bien sûr, dans le détail, une quantité infinie de solutions et de chemins particuliers mis en place dans telle ou telle université, et qu'il est impossible d'évoquer dans le panorama général qui est proposé ici. Ainsi, le département d'histoire de l'Université de Francfort laisse actuellement coexister l'ancien cursus de formation des enseignants (ainsi que celui de *Magister*) et le nouveau cursus organisé en modules. Il est en effet obligatoire d'instituer ce dernier, afin de suivre les directives légales de la loi sur l'enseignement supérieur de la Hesse, mais on souhaiterait favoriser l'ancien. C'est ainsi que naissent de curieuses doubles structures qui, en l'occurrence, ne semblent même pas s'abriter derrière le paravent du provisoire.

En gros, ce partage semble montrer que les *Länder* qui étaient plutôt positionnés du côté de la gauche modérée (SPD) lors des prises de décision tendent plutôt vers le *Master of Education* (les changements ultérieurs de gouvernement n'y ont rien changé, amenant seulement parfois un retard dans la mise en place), alors que les *Länder* avec un gouvernement à majorité CDU tendent généralement à conserver le *Staatsexamen* et les instances extérieures d'examen. Cette différence demeure la caractéristique principale des modèles et des concepts particuliers dans les *Länder*. En 2005, la conférence des recteurs de l'enseignement supérieur s'est mise d'accord sur certains critères de reconnaissance mutuelle des diplômes à l'échelle fédérale. Pour qu'un diplôme d'enseignant soit reconnu dans un autre Land, il est nécessaire :

- que le cursus comprenne deux disciplines, ainsi que de la pédagogie aux niveaux du *Bachelor* et du *Master* ;
- que des stages pratiques à l'école aient été effectués dès le niveau du *Bachelor* ;

- que la durée des études admise jusqu'à présent ne soit pas prolongée ;
- que les études et le diplômes soient clairement orientés vers la formation d'enseignant.

En 2009, des critères supplémentaires ont été adoptés pour cette reconnaissance mutuelle. Les points ECTS (180 pour le *Bachelor*, 120 pour le *Master*) et une durée d'études de dix semestres ont été fixés, conformément aux accords de Bologne. Le stage de préparation (*Referendariat*), pratique obligatoire dans le cursus, doit durer au moins 12 mois et au maximum 24 mois.

Prenons pour exemple une université qui, dans le domaine de la formation des enseignants, a connu très tôt des transformations énergiques : la *Ruhr-Universität* de Bochum. Dans ce cas précis, un cursus de *Master of Education* de deux ans fait suite à un *Bachelor* caractérisé comme « polyvalent ». Ce dernier terme signifie que les étudiants qui suivent le cursus de formation des enseignants commencent par suivre, dans les trois premières années, le même cursus que les autres étudiants. À Bochum, il s'agit d'une combinaison presque entièrement libre de deux disciplines ; les étudiants doivent simplement veiller, à titre prévisionnel, à ce que les disciplines choisies soient combinables dans l'enseignement. En Rhénanie du Nord-Westphalie, l'histoire peut être conjuguée avec toutes les autres disciplines enseignées dans les écoles, ce qui diffère d'autres *Länder* (en Bavière, l'histoire ne peut être associée qu'à quatre matières, à savoir l'allemand, l'anglais, le français et le latin ; à Hambourg, seulement à l'art, la biologie, la chimie, l'allemand, l'anglais, le français, la religion, la géographie, etc.). Par ailleurs, dans le panel d'options interdisciplinaires (une part du *Bachelor* créditée de 30 crédits ECTS), les apprentis enseignants doivent également s'acquitter d'un stage à l'école et, s'ils ne l'ont pas fait dans le secondaire, obtenir le *Latinum*⁴. Le *Bachelor* est suivi par le *Master of education*, qui se distingue un peu du *Master of arts* par sa structure et son contenu : il fait porter nettement l'accent sur la pédagogie et la didactique des disciplines. Jusqu'à présent, le *Master of education* de Bochum a remporté beaucoup de succès : quasiment 100 % des étudiants ont achevé le cursus dans le temps réglementaire. Les examens de ce cursus sont organisés intégralement au sein de l'Université. Ce cas constitue donc le contre-exemple exact du modèle, plutôt « méridional » en Allemagne, consistant à prolonger la combinaison entre une formation universitaire et un examen étatique. Dans la pratique, cela conduit à une diversité accrue des contenus d'examen, dont les thèmes sont tirés des séminaires. Ces derniers sont assez spécialisés, selon le modèle allemand des séminaires de recherche. Certes, les sujets choisis pour l'examen des futurs enseignants sont toujours replacés dans un contexte plus large, mais cela ne conduit pas nécessairement aux thèmes de base tels que « Bismarck », « les partis de la République de Weimar » ou « l'organisation du régime nazi ». Cela présente toujours des avantages et des inconvénients : une trop grande diversité dans le choix des thèmes peut conduire à des sujets hyperspécialisés, trop peu de diversité peut conduire à la rigidité et à la réduction du contenu. Telles sont les principales conséquences de fond qui découlent des différences structurelles dans l'élaboration des études et des examens.

Mon avis, qui repose sur une expérience restreinte en tant que simple enseignant, est qu'il existe de bonnes mesures dans cette vague de réformes, en particulier l'exigence d'une expérience pratique. Le transfert de l'examen final aux universités ne devrait pas non plus être comparé à la fin de l'Occident : ce système peut fonctionner correctement et permet la mise en place d'examens et de diplômes portés (du côté du candidat comme de l'examineur) par des intérêts personnels à l'égard des sujets – indépendamment d'un niveau minimal de connaissances et de méthode, les meilleurs enseignants ont toujours

été ceux qui expliquent et traitent de sujets particuliers et de leurs propres passions à partir de considérations plus générales. Pareils enseignants sont plutôt le produit d'un *Master of Education* que d'un *Staatsexam* centralisé. Ce dernier offre assurément une plus grande sécurité pour la garantie et le contrôle de standards constants. Un problème plus important me semble résider dans la proportion relative de pédagogie et de contenus de savoirs : depuis les années 1970, le besoin de réforme de l'enseignement s'est toujours traduit par une exigence accrue de participation à des manifestations pédagogiques, relevant le plus souvent de la théorie didactique, et non de la pratique. Sans minimiser l'importance de la recherche dans le domaine de la pédagogie empirique et sans considérer comme superflu le savoir que l'on y enseigne, il me semble cependant qu'une disproportion considérable s'est installée en Allemagne, précisément au moment où le manque de temps et de créneaux libres règne dans les cursus avec niveaux. La logique consistant à construire des cursus formant des enseignants à partir de cursus spécialisés dans des disciplines déterminées et à consacrer toujours plus de séries de cours, de modules et de crédits ECTS à la pédagogie est à mon sens peu convaincante. La pression que produisent les actuels cursus me semble plutôt conduire à la nécessité de consacrer plus de temps aux manifestations portant sur les disciplines, en particulier dans la phase du *Master*, donc à un retour à l'état d'origine – ce qui serait sans doute difficile à imposer, en raison de l'autorité interprétative conférée aux pédagogues dans le domaine de l'enseignement. La didactique historique transmet le plus souvent aux étudiants peu ou prou ce qu'ils peuvent et doivent apprendre dans les universités pour la préparation à l'enseignement de disciplines précises. Par ailleurs le plus important est de loin constitué par les stages pratiques à l'école puis le service préparatoire. Les structures administratives bien installées sont difficiles à défaire, car toute administration tend à se conserver elle-même et à développer dans ce but des discours justificatifs. Mais dans ce domaine, il y aurait à mon avis de l'espace à gagner de préférence pour des temps d'enseignement des disciplines. Il s'agit d'un besoin qui est toujours désespéramment perceptible dans le train des réformes et des discussions pour la constitution des modules d'enseignement.

NOTES

1. NdT : il s'agit des établissements regroupant lycée et collège.
2. La diversité allemande se manifeste aussi dans le fait que les droits des 16 *Länder* attribuent sept noms différents à ce diplôme : *Lehramt am Gymnasium* (Bade-Wurtemberg, Bavière, Brandebourg, Hesse, Mecklembourg-Poméranie occidentale, Basse-Saxe, Rhénanie-Palatinat, Saxe, Saxe-Anhalt, Thuringe), *Amt des Studienrats (allgemeinbildend)* (Berlin), *Lehramt an öffentlichen Schulen stufenbezogener Schwerpunkt Sekundarstufe II* (Brême), *Lehramt für die Sekundarstufe II* (Rhénanie du Nord-Westphalie), *Lehramt an der Oberstufe-allgemeinbildende Schulen – (Erste Phase), an Gymnasien (Zweite Phase)* (Hambourg), *Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen* (Rhénanie du Nord-Westphalie, Sarre), et *Laufbahn der Studienräte an Gymnasien* (Schleswig-Holstein).

3. Les réformes de Montgelas, qui est à l'origine des structures étatiques bavaroises encore existantes aujourd'hui, sont intervenues vers 1800 à l'époque de la Confédération du Rhin, alors que la Bavière entretenait avec la France une alliance moitié contrainte et moitié volontaire et fut induite à mener sa propre transformation dans le contexte des réformes napoléoniennes. Voir Eberhard Weiss, *Montgelas*, 2 vol. , München, 1971-2005.

4. NdT : le *Latinum* est un examen allemand qui certifie la maîtrise des fondements de la langue latine.