L'influence du Processus de Bologne sur la formation des maîtres en AllemagneLe Lehramtsstudium dans le système Bachelor et Master

The influence of the Bologna Process on teacher training in Germany: the Lehramtsstudium in the Bachelor and Master system

La influencia del Proceso de Bolonia sobre la formación de los maestros en Alemania: el Lehramtsstudium en el sistema Bachelor y Master

Der Einfluss des Bologna-Prozesses auf die Lehrerausbildung in Deutschland: das Lehramtsstudium im Bachelor-und Master-System

Isabelle Sieh

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/741>

DOI : 10.4000/rechercheformation.741

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2008

Pagination : 131-142

ISBN : 978-2-7342-1130-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Isabelle Sieh, « L'influence du Processus de Bologne sur la formation des maîtres en AllemagneLe Lehramtsstudium dans le système Bachelor et Master », *Recherche et formation* [En ligne], 58 | 2008, mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/741> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.741

L'INFLUENCE DU PROCESSUS DE BOLOGNE SUR LA FORMATION DES MAÎTRES EN ALLEMAGNE

LE *LEHRAMTSSTUDIUM* DANS LE SYSTÈME *BACHELOR* ET *MASTER*

ISABELLE SIEH*

Résumé *Le processus de Bologne et le système LMD (licence, master, doctorat) concernent la formation des professeurs. Or, en Allemagne fédérale, chaque land interprète à sa manière cette réforme. L'hétérogénéité en matière de formation peut néanmoins se résumer en deux modèles : le modèle intégratif qui ne présente qu'une petite évolution et le modèle séquentiel dans lequel, après une licence disciplinaire, commence une formation uniquement pédagogique. Cet article présente et analyse le débat public du dispositif LMD. On mettra en parallèle le discours allemand quant à la formation des maîtres avec le modèle français.*

Mots clés : *formation des maîtres, processus de Bologne, Allemagne, réformes, enseignement supérieur.*

131

Introduction

En Allemagne, la période du développement du système éducatif des années 1960 et 1970 est révolue depuis longtemps. Le débat s'est focalisé sur le manque permanent de moyens financiers à tous les niveaux du système éducatif au détriment d'objectifs pédagogiques qu'il faudrait atteindre. À l'école, le personnel, pourtant d'âge avancé, doit se charger de classes où les élèves sont de plus en plus nombreux et ainsi prendre en charge des effectifs de plus en plus lourds. Or, les *länder* ne créent pas de nouveaux postes. Par ailleurs, la vie scolaire ainsi que la didactique, sont

* - Isabelle Sieh, université Helmut Schmidt de Hambourg (sciences de l'éducation), Allemagne.

considérées comme inefficaces pour la réussite scolaire des élèves (1). De la même manière, la situation à l'université est décourageante : l'anonymat d'une université de masse, les bibliothèques mal équipées, les études trop longues où se révèle un grand nombre d'échecs contribuent à répandre cette opinion (2). Depuis quelques années, les diplômés trouvent sur le marché du travail de plus en plus rarement un emploi en adéquation avec leurs études.

Dans ce contexte, deux événements internationaux ont alimenté l'essentiel du débat actuel en Allemagne. Il faut évoquer, premièrement : l'étude PISA (*PISA-Studie*) (3), enquête de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) sur les compétences d'apprentissage des élèves de 15 ans. Elle a concerné tous les pays de l'OCDE et a montré, après comparaison des résultats, que les élèves allemands sont assez faibles aussi bien dans la compétence de lecture et de compréhension de l'écrit qu'en mathématiques et autres sciences exactes. On a conclu qu'il s'agissait d'une crise de l'école ou plus exactement d'une crise de la didactique corroborée par une autre enquête de l'OCDE sur la cohérence des résultats de l'étude PISA et de la compétence des professeurs, enquête parue sous le titre *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* et publiée en septembre 2004 (OCDE, 2004). Ses conclusions, ajoutées à l'annonce de mauvais résultats des élèves par PISA, a provoqué un nouveau débat sur la formation des professeurs, alors accusés publiquement d'incompétence, notamment par l'écrivain Hans-Magnus Enzensberger dans le journal *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ du 16 juillet 2004).

Deuxième événement international et parallèlement à ce débat, se développe le processus de Bologne qui est une initiative européenne en faveur de la création d'un espace européen d'enseignement supérieur. Le projet le plus important consiste en une réforme de structure des études en cycles : le système du *Bachelor*, *Master* et

1 - Selon une étude comparée au Japon, aux États-Unis et en l'Allemagne, c'est une approche différenciée de la didactique qui produit des performances scolaires différentes (Stigler et al., 1999). Suite à cette étude, la pédagogue Jahnke-Klein (2001) exige un renouvellement de la culture d'enseignement.

2 - Par rapport à la crise universitaire, voir Schierholz, 2005, p. 86-114. Pour le débat par rapport au système scolaire, voir le site « *Innovationsportal* » : <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=183>, 01.09.2008. Ce site est soutenu par l'Institut allemand pour la recherche internationale de pédagogie (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*, DIPF). Il y propose un recueil de tous les projets innovants dans l'éducation.

3 - PISA est l'acronyme pour *Programme for International Student Assessment*. La première enquête a été publiée en 2000. Par la suite, il y a eu des analyses plus détaillées, et il est prévu qu'elles soient appliquées tous les cinq ans. En Allemagne, on a désigné Jürgen Baumert en tant que responsable du traitement des données (Baumert, 2002).

Promotion (4), afin de faciliter la mobilité et augmenter l'employabilité des étudiants en Europe. Même si au début, en Allemagne comme en France, le nouveau système LMD excluait la formation des maîtres, les résultats de l'étude PISA ont tellement hâté le changement que désormais, dans presque tous les *länder*, la formation des professeurs, les *Lehramtsstudiengänge*, se prépare elle aussi à la réforme ou vient tout juste d'être réformée selon le nouveau système européen *Bachelor* (BA) et *Master* (MA). La réforme, engagée sous l'impulsion du processus de Bologne, qui, à l'origine, était uniquement structurelle, concerne également le contenu universitaire de la formation des professeurs. Ainsi, la formation des professeurs s'en trouve profondément changée.

Le présent article, consacré aux changements actuels de la formation des professeurs en Allemagne, repose sur des documents écrits comme des recherches ou encore des entretiens avec des experts concernant l'évolution de la formation des futurs professeurs. Tout d'abord, nous proposerons un bref état des lieux de la formation traditionnelle en Allemagne et de ses problèmes principaux. Ensuite, nous présenterons les deux modèles dans le nouveau système du *Bachelor* et du *Master* en mentionnant les inconvénients et les atouts de chaque modèle ainsi que les positions de chacun des acteurs. Dans une dernière partie, nous essaierons de mettre en correspondance le débat en Allemagne et l'actuelle formation des maîtres en France.

La formation traditionnelle des professeurs en Allemagne

En Allemagne, ce sont les *länder* qui sont responsables de la formation des professeurs se déroulant à l'université. En raison de l'autonomie relativement large des universités allemandes et aussi de l'existence des différents types d'établissement (5), la formation des professeurs est très hétérogène. Cette diversité correspond aux différents systèmes scolaires propres à chacun des 16 *länder*. En règle générale, la formation traditionnelle des professeurs dure entre 5 et 7 ans (6). En plus des deux matières qui sont à étudier en dehors de la faculté des sciences de l'éducation, les futurs enseignants étudient la didactique des disciplines, la pédagogie et, parfois, la

133

4 - Le *Bachelor* allemand correspond à la licence française et le *Master* à la maîtrise/*Master* I et au DEA/DESS/*Master* II. La *Promotion* correspondant au doctorat. La durée des études comme en France est respectivement de 3, 5, 8 années.

5 - *Grund-* et *Primarstufe*, *Sekundarstufe I* (premier cycle du secondaire) pour *Grund-, Haupt-, Realschule* et *Gymnasium*; *Sekundarstufe II* (deuxième cycle du secondaire) pour la formation générale (tous les établissements qui donnent l'accès à l'enseignement supérieur) et professionnelle; *Sonderpädagogik* (éducation spécialisée).

6 - La durée formelle des études ajoutée à la période du stage à l'école s'appelle le *Referendariat*, mais en réalité, la durée des études réelle est bien souvent plus longue que cela.

psychologie. La quatrième composante de cette formation consiste en une série de stages pratiques au cours des études (Winter, 2004, p. 7). La « *Zulassungsarbeit* » est une recherche comparable à la rédaction et à la présentation d'un mémoire, précédant l'examen final. Si cette étape est réussie, cela donne l'autorisation de passer le premier examen d'État (*erstes Staatsexamen*). On parle alors « d'examen d'État » parce que celui-ci est organisé par le ministère de *land* (*Kultusminister*). À l'issue du premier examen, commence la période de préparation à la titularisation qui dure de 18 à 24 mois dans une école, c'est ce que l'on appelle le « *Referendariat* », correspondant au stage pratique français. La formation se termine après le second examen d'État (*zweites Staatsexamen*) qui fait suite au *Referendariat* (OCDE, 2004, p. 14-15).

Depuis des décennies, des experts de l'éducation ainsi que des enseignants ressentent un fort besoin de réformer profondément ce type de formation des professeurs (Winter, 2004). Trop théorique pendant les études, elle n'établit pas de lien entre les enseignements didactiques, pédagogiques et les disciplines, ou pire encore, avec la pratique pédagogique ; donc, elle ne prépare pas assez à la profession d'enseignant. L'absence de lien entre les unités de formation et le stage, est aussi grave que le manque de relation entre savoirs, pédagogie et didactique pendant les études (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, 2007). En outre, la formation des professeurs est très diverse, il en existe en effet plusieurs sortes, de plus, elle varie selon les différents niveaux non seulement à l'école mais également à l'intérieur du système scolaire (*Die Zeit*, 2008, p. 78). Enfin, cette formation présente des insuffisances au niveau de la formation permanente, c'est-à-dire qu'il n'existe pratiquement pas, dans ce système, de formation continue. Finalement, les étudiants qui ne réussissent pas leurs examens à la fin du cursus ou qui échouent pendant leur stage pratique, n'ont quasiment aucune perspective sur le marché du travail (Winter, 2004).

La formation des professeurs dans le processus de Bologne : le modèle séquentiel et le modèle intégratif

Le nouveau dispositif de la formation des professeurs varie d'un *Land* à l'autre (7). Dans deux *länder* seulement, en Thuringe et en Basse-Saxe, l'offre de formation dans le cadre du *Bachelor* et du *Master*, intègre aussi la formation des professeurs. Plusieurs *länder* (Hambourg, Rhénanie du Nord-Westphalie et tous les *länder* qui sont gouvernés par le SPD, le parti social-démocrate) vont également mettre ce

7 - L'assurance d'un minimum de cohérence est donnée par la *Kultusministerkonferenz* (KMK). Il s'agit de réunions régulières des ministres de l'Éducation de tous les *länder* qui se mettent d'accord sur les politiques de base.

modèle en place pour la fin de l'année 2007 (Goddard, 2005). La *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK), la réunion des présidents des universités, constate que la nouvelle structure du *Bachelor* et du *Master* existe déjà ou existera bientôt dans 15 *länder* (HRK, 2006). Dans quelques *länder* comme la Bade-Wurtemberg et la Saxe-Anhalt, les nouvelles filières pour les futurs professeurs sont seulement prévues pour les enseignants des écoles professionnelles. Malgré cette hétérogénéité, on peut cependant dégager deux grands axes de formation : les modèles intégratif et séquentiel (Winter, 2004, p. 41-51).

Le modèle intégratif propose dans les deux cycles des modules dans les disciplines d'enseignement comme les mathématiques, les langues, etc., et des modules pédagogiques et didactiques. Ce modèle ne se distingue pas beaucoup de la formation traditionnelle des enseignants. La plupart du temps, celui-ci propose la possibilité d'obtenir un double diplôme. Mis à part le *Staatsexamen* qui est le parcours habituel des professeurs, les étudiants peuvent chercher à obtenir ce que l'on appelle un *Master of Education* c'est-à-dire un diplôme de pédagogie générale. Par cette voie, il devient alors possible de renoncer à l'objectif d'enseignement après le *Referendariat* ou, dans le cas d'un échec au deuxième examen, de ne pas perdre toute perspective professionnelle après avoir obtenu un diplôme professionnel (8).

Dans le modèle séquentiel, sont étudiés dans le premier cycle des matières d'enseignement (en Allemagne, même dans le nouveau cadre, les futurs professeurs étudient au moins deux matières), le *Master* concernant principalement la pédagogie et la didactique. De même qu'en France, la décision de devenir professeur doit être prise après le premier cycle. La plupart de ces filières offrent l'occasion de se spécialiser dans la pédagogie et l'enseignement dès le premier cycle. (Winter, 2004, p. 40). Les défenseurs de ce modèle espèrent que cette concentration exclusive sur l'enseignement de la pédagogie et de la didactique durant le second cycle, améliorera la formation des professeurs. De plus, les *länder* ainsi que les universités peuvent décider, par le contrôle de l'accès au *Master*, du nombre de candidats en fonction de leurs besoins réels. Ainsi, les étudiants pourront envisager de manière réaliste la perspective de trouver rapidement un poste au *Referendariat*. Cette orientation tardive est efficace à la seule condition que les étudiants aient déjà fait un stage pratique

8 - Hucht et Kunkel (2003) présentent toute une collection de témoignages de professeurs formés qui ont choisi une autre profession, notamment celle d'éditeur, la formation adulte, ou encore dans le secteur des services (assurance, agences). La formule dans les maquettes reste plutôt vague comme « possibilité d'emploi aux entreprises » (par ex., dans la maquette de l'université de Hohenheim, traduit par nous).

pendant leurs études du *Bachelor*, ce qui leur permet alors d'avoir une estimation de leur chance de réussite dans le domaine de l'enseignement (9).

Dans les deux modèles, le premier cycle a pour objectif une certaine polyvalence, c'est-à-dire qu'il faut que les BAs préparent les étudiants, non seulement au métier de professeur mais leur permettent aussi une employabilité potentielle pour trouver un emploi en dehors de l'enseignement (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2004, p. 2). Cette polyvalence est destinée à assurer une certaine mobilité entre *länder* ainsi qu'avec d'autres pays, à la fois pendant les études et plus tard, pendant l'exercice du métier dans l'établissement d'enseignement (Winter, 2004, p. 41) (10).

Le modèle séquentiel semble être beaucoup plus répandu dans les différents *länder* selon une enquête dans laquelle sont étudiées différentes maquettes de la nouvelle formation des professeurs (Winter, 2004). Toutefois la Société allemande des sciences de l'éducation (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE) recommande le modèle intégratif (2004). Ce choix est probablement lié au budget limité des facultés de sciences de l'éducation parce qu'une formation des professeurs plus courte est moins coûteuse (Herrmann, 2003, p. 47). Jusqu'à présent, toutes les maquettes de la nouvelle formation prévoient cinq ans d'études avec au moins 300 Crédits (11). Le travail sur le terrain, le *Referendariat*, reste à effectuer après les études.

Critiques sur la formation des professeurs dans le système du BA et du MA

136

Longtemps les *länder* et surtout les professeurs des universités responsables de la formation des maîtres, ont hésité à engager la réforme. Cela s'explique par la difficulté à obtenir un consensus entre les 16 gouvernements des *länder*, consensus nécessaire cependant pour une réforme bien équilibrée de la formation des professeurs. La formation hétérogène devrait reposer sur une base commune minimale pour que l'équivalence des enseignements entre les *länder* puisse garantir la possibilité de changer

9 - Couramment appelé modèle de [l'université de] Bielefeld (*Bielefelder Modell*), il exige pour les candidats d'un *Master* en formation des professeurs, une expérience professionnelle d'une année en tant qu'*Assistant Teacher* (voir Goddar, 2005).

10 - À la différence de la notion française de *polyvalence* (des maîtres) qui comporte l'enseignement de plusieurs matières par un même professeur, la notion allemande de *polyvalence* décrit la possibilité d'une autre orientation professionnelle que celle de l'enseignement.

11 - Les Crédits sont les points que les étudiants gagnent dans le système européen d'attribution d'unités de cours capitalisables, le ECTS (cf. *European Credit Transfer System*), voir ministère d'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2005.

d'université pendant les études. Jusqu'à maintenant, les *länder* n'ont pas trouvé de compromis comme le montre le dernier accord de la *Kultusministerkonferenz*, KMK (voir note 7) en 2005 dans lequel n'apparaît aucune mesure commune ou obligatoire à tous les modèles de la formation des maîtres (KMK, 2005). L'hétérogénéité de la formation des professeurs risque alors de persister dans le système du *Bachelor* et du *Master* car il existe une énorme diversité des *Bachelors* et des *Masters* qui reflète les différences entre les écoles et leur système. Par conséquent, on peut supposer qu'il en résulterait une certaine insuffisance de mobilité professionnelle parce que les diplômes ne permettraient pas d'obtenir une qualification valable sur tout le champ professionnel (Köhler 2005).

Le syndicat le plus influent dans le milieu de l'enseignement, le Syndicat pour l'éducation et science (*Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft*, GEW), craint que le nouveau système du BA et MA n'aboutisse à deux catégories de professeurs. Ceux qui auront fait des études courtes en *Bachelor* ou en *Master* d'un an et ceux qui auront reçu une formation régulière de cinq ans (Goddard, 2005). Non seulement le syndicat redoute que l'ensemble des salaires baisse mais aussi que la qualité générale de l'enseignement recule si une partie du corps enseignant est moins bien formée. D'autre part, les détracteurs du modèle séquentiel pensent qu'avec le nouveau système, une perte de qualité est probable si les matières d'enseignement ne sont à étudier que pendant le premier cycle (Winter, 2004, p. 50). Un autre problème lié à la qualité de l'enseignement n'est également pas résolu : l'étude concernant les professeurs de l'OCDE, mentionnée plus haut, a mis en évidence que c'est l'Allemagne qui investit le moins, après l'Italie, dans la formation continue des professeurs (OCDE, 2004). Ce problème persiste dans le système du BA et du MA, parce que, selon mon hypothèse, on considère toujours que la formation des professeurs se termine avec la fin des études (12).

137

Les adversaires du modèle intégratif pensent qu'il n'est pas en mesure d'apporter, ou quasiment pas, de nouvelles ouvertures dans la formation traditionnelle des professeurs et se montre incapable de résoudre les problèmes actuels. Les modules de matières et les modules pédagogiques comme la didactique restent sans lien entre elles. Cette critique s'applique plus encore au modèle séquentiel dans lequel les différents modules sont séparés entre le premier et le second cycles. De plus, le *Bachelor* du modèle intégratif est plutôt une étape en vue de l'obtention d'un diplôme final que véritablement des études indépendantes et professionnalisantes.

12 - Quelques *länder* réagissent avec la création d'instituts de la formation continue pour les professeurs hors de l'université comme il en existe dans les *länder* de l'ancienne RDA (Winter, 2004, p. 43).

La volonté de la polyvalence du BA mène presque automatiquement à la réduction des modules de pratiques pédagogiques parce qu'elles sont sacrifiées au profit d'autres unités d'enseignement qui n'ont aucun rapport avec l'école. Pour cette raison, la GEW exprime de fortes réserves à l'encontre de la nouvelle formation des professeurs et particulièrement à l'encontre du modèle séquentiel (OCDE, 2004, p. 34-35). D'ailleurs, il est fort douteux que l'offre de formation dans le cadre du BA et MA pour les professeurs puisse permettre vraiment la polyvalence. Dans le modèle intégratif la préparation à des métiers hors de l'école n'est pas suffisante. Dans le modèle séquentiel, on étudie des matières sans rapport avec une préparation professionnelle spécifique. De plus, compte tenu de la grande pénurie de professeurs prévue pour les années à venir, la polyvalence de la formation des professeurs n'est pas une priorité (Bellenberg, 2002, p. 116).

La nouvelle formation des professeurs : rapprochement avec la France ?

Les conflits liés à la mise en place du processus de Bologne en Allemagne ne sont pas les mêmes qu'en France. En France, l'université est perçue comme une institution qui prépare les étudiants visant une profession à venir. La critique de l'institution est liée au fort taux de chômage parmi les diplômés. En Allemagne, l'université est toujours considérée comme une sorte de centre de formation intellectuelle, le « *Bildung* », et est mise immanquablement en opposition avec la formation professionnelle. Aussi la formation des professeurs, bien qu'il s'agisse d'une préparation à une profession concrète, n'échappe pas à cette conception. C'est pourquoi la réforme de ces filières pour former les futurs professeurs dans le cadre du *Bachelor* et du *Master* suppose un changement radical : il s'agit de passer d'une formation sans objectif spécifique à une employabilité concrète des diplômés. Autant l'organisation des études en deux ou trois cycles réduit le nombre des diplômés en France, autant elle permet en Allemagne pour la première fois, la possibilité de quitter l'université avec un diplôme, le BA, à l'issue de trois années d'études.

De plus, le modèle séquentiel se rapproche de la formation des maîtres en France parce qu'il commence également tard, après le premier diplôme (licence) obtenu dans une matière spécifique. Ensuite, les diplômés d'un *Bachelor* peuvent postuler une place dans les filières de formation des professeurs ou chercher une autre profession. Bien sûr, la formation des maîtres contenue dans le *Master* en Allemagne, est effectuée à l'université. Le troisième cycle, le *Referendariat*, commence toujours et dans les deux modèles, après le *Master* pendant une même durée. Sur le plan institutionnel, il est donc plus facile pour les universités allemandes de mettre en place la nouvelle structure des études que pour les IUFM.

L'« universitarisation » et la « mastérisation » de la formation des maîtres en France provoquent des problèmes d'intégration parce que la formation à l'IUFM comprend une dimension universitaire et une dimension professionnelle. La deuxième année d'IUFM a lieu sur le terrain, s'agissant pour les stagiaires d'acquérir une expérience et des compétences professionnelles plutôt que des connaissances théoriques. La question qui se pose est de savoir comment évaluer le stage pratique, mais aussi quelle équivalence lui donne-t-on avec d'autres diplômes plus théoriques ? Est-il possible d'espérer un diplôme universitaire comme le *Master* sans passer une cinquième année à l'université ? Jusqu'à présent, les diplômés de l'IUFM ont un statut Bac + 5, refuser la certification en *Master* entier impliquerait par conséquent, une perte du statut académique. Si l'on tient compte de la définition européenne, le second cycle dure 2 ans, et il n'est pas souhaitable par rapport à la mobilité des enseignants et par rapport à la compatibilité des formations de certifier les futurs professeurs après une seule année post-licence. Faire en sorte d'intégrer partiellement la cinquième année à l'université n'est également pas sans difficulté parce que l'architecture semestrialisée de l'IUFM ne convient pas toujours avec le calendrier scolaire ni la culture professionnelle. Un autre problème d'intégration se pose au niveau du recrutement. Actuellement on passe le concours à la fin de la PE1, mais l'entrée dans le deuxième cycle se situe normalement au début de la quatrième année.

Avec cette nouvelle structure, les universités sont pour la première fois en mesure de sélectionner les étudiants par rapport aux qualités dont ils font preuve et à leurs besoins, c'est-à-dire au nombre de postes disponibles dans les écoles, comme c'est le cas en France depuis longtemps. Jusqu'à maintenant, les universités allemandes n'avaient pas le droit de contrôler ainsi la compétence des candidats ni tenir compte des capacités d'accueil de l'université parce que chaque bachelier a le droit, garanti par la constitution, à des études dans n'importe quel domaine (il s'agit de la loi constitutionnelle de la liberté du choix de profession [art. 12 Abs. 1 GG, *Deutsches Grundgesetz*]). L'accès aux études, au niveau du *Master*, c'est-à-dire après le premier cycle automatiquement garanti, peut et même devrait (13) être limité de telle sorte que les futurs professeurs seront choisis en fonction de leurs notes et de leurs compétences ou encore sur la base d'examens initiaux qui ressembleraient aux concours d'entrée tels qu'ils sont pratiqués en France.

Alors qu'actuellement, l'intégration administrative des IUFM dans les universités de France se prépare, en Allemagne on débat à nouveau sur la possibilité de créer un

13 - Quelques *länder* ont obligé les universités par la législation à limiter le nombre des étudiants dans les filières du *Master*. Dans quelques-uns, seulement un tiers des diplômés du *Bachelor* peut prétendre à une place en *Master*.

département de formation des maîtres au sein de l'université actuelle ou plus radicalement, de la faire sortir de l'université. Les défenseurs des instituts de formation des professeurs considèrent que le regroupement en un même ensemble de toutes les unités d'enseignement préparant à la fonction de professeur, actuellement réparties dans diverses facultés, renforcerait la recherche en didactique et en pédagogie et qu'elle améliorerait les liens entre les professeurs à venir et les professeurs en poste qui pourraient ainsi apporter leur expérience à la formation des débutants. Ainsi, la formation des professeurs serait plus proche de la pratique (OCDE, 2004, p. 53-55). Elle serait en relation avec les écoles et pourrait toujours s'adapter aux évolutions actuelles et aux nouveaux problèmes. En outre, les instituts de formation des maîtres pourraient organiser la formation continue des professeurs actifs (14). Dans le débat actuel, la majorité prévoit de favoriser la création d'un tel institut soit en tant qu'espace de coordination pure soit en tant qu'Unité de formation et de recherche (UFR) propre à la formation des professeurs dans l'université même (Winter, 2004, p. 51-53). On suppose que cela engendrerait néanmoins des problèmes de liaison entre les matières et les didactiques de chaque discipline. De toute façon, sa création affaiblirait les sciences de l'éducation en tant que domaine scientifique à l'université parce que la majorité des étudiants dans ce domaine sont actuellement potentiellement des candidats à la titularisation. Aussi, les sciences de l'éducation en tant que département universitaire indépendant s'en trouveraient marginalisées.

Conclusion

140

À présent, le système éducatif en Allemagne est presque à tous les niveaux concerné par un profond changement. La volonté générale de réformer est portée surtout par des acteurs extérieurs, par des processus de monitoring de l'OCDE, par le processus du Bologne mais aussi par le changement à l'échelle internationale du monde du travail.

La réforme de la formation des professeurs revêt cependant une importance capitale. Premièrement, les professeurs assurent la transmission entre le système scolaire et le système universitaire. Deuxièmement, le corps des professeurs va connaître une

14 - Une autre option pour la nouvelle création des instituts de la formation des professeurs est la prise en charge de cette fonction progressive par les *Fachhochschulen* qui sont des établissements supérieurs plutôt professionnels visant une formation plus orientée vers la pratique. Les *Fachhochschulen* ont gagné de l'importance par l'encadrement du nouveau système en BA et en MA parce que les diplômes de l'université et les diplômes de la *Fachhochschule* sont équivalents depuis la réforme (cf. OCDE, 2004, p. 35).

grande vague de départs à la retraite (15), de sorte que la réforme de la formation des professeurs arrive à point nommé pour que la nouvelle génération puisse être formée en conformité avec les attentes actuelles.

Pour pouvoir affronter les nouveaux enjeux résultant de la mondialisation et du changement de société, la réforme a été absolument nécessaire. De ce point de vue, la forte impulsion des réformes contenues dans le processus de Bologne, pour restructurer les filières universitaires, est à considérer comme positive. On peut s'attendre à ce que les changements s'amplifient dans les années à venir et que le rôle ainsi que le statut des professeurs ne soient plus les mêmes (OCDE, 2004).

BIBLIOGRAPHIE

BAUMERT J., KUNTER M., SCHÜMER G. *et al.* (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung [eds], Berlin.

BELLENBERG B. (2002). "@Polyvalenz für die Schule – ein anderer Blick auf die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung" in *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle [eds], Opladen, p. 113-124.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) (2004). *Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor- und Mastersystem* [décision du 11 décembre].

DIE ZEIT (2008). "Lehrer. Das Problem ist der Beruf, nicht das Studium" n° 10/28 février, p. 78.

ENZENSBERGER H.-M (2004). "An unsere Vormünder" *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, n° 171/26 juillet, p. 29.

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW). "LehrerInnenausbildung" dans <http://wissenschaft.gew.de/> [consulté le 9 juin 2008].

GODDAR J. (2005). "Bachelor macht noch keinen Lehrer. GEW diskutiert die OECD-Studie" *Erziehung und Wissenschaft*, 1, p. 19.

HERRMANN U. (2003). "Welche Probleme soll eine Reform der Lehrerbildung lösen?" *Das Hochschulwesen*, 31 (2), p. 46-51.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2006). *Die HRK und der Stifterverband fordern konsequente Umsetzung des Bologna-Prozesses auch in der Lehrerbildung* [communiqué de presse du 26 janvier].

HUCHT M., KUNKEL A. (2003). *Karrieren unter der Lupe. Lehramt und Alternativen*, Eibelstadt.

JAHNKE-KLEIN S. (2001). *Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen*, Baltmannsweiler.

15 - Environ la moitié des professeurs partiront en retraite d'ici 2015 (Spiegel, online, 2006).

KÖHLER G. (2005). "Im provinziellen Chaos versacht. Die KMK legt Eckpunkte zur Lehrerbildung vor: Hausaufgaben nicht gemacht" *Erziehung und Wissenschaft*, 7-8, p. 20.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden* [décision du 2 juin].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2005). *Des crédits capitalisables et transférables (ECTS)*, site: www.education.gouv.fr [consulté le 10 juin 2008].

Organisation of economic cooperation and development (OECD) (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern – Länderbericht Deutschland*, Paris.

SCHIERHOLZ H. (2005). *Abseits von Mythen und Dogmen: Die Krise des Hochschulsystems und die Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Hochschulbildung* [thèse soutenue à Hambourg, site (consulté le 02.09.08):

http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=974050083&dok_ext=pdf&filename=974050083.pdf.

SPIEGEL ONLINE (2006). "Lehrerbildung nach Pisa: "Fünf vergeudete Jahre" *Spiegel Online* du 4 décembre, site: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,452422,00.html> [consulté le 9 juin 2008].

STIGLER J., GONZALES P., KAWANAKA T. et al. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study. Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*, National Center for Education Statistics [eds], Washington.

UNIVERSITÉ de HOHENHEIM. *Biologie Lehramt – Berufsfelder*, site: <http://www.uni-hohenheim.de/biole-berufsfelder.html> [consulté le 10 juin 2008].

WINTER M. (2004). "Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II" [*HoF-Arbeitsberichte* 3/2004], HoF-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg [eds], 60 p.