

Une approche comparée des cultures universitaires en France et en Allemagne

Béatrice Durand
F.U. Berlin
Virginie Viallon



Ecole de Traduction et d'Interprétation, Université de Genève

Résumé : *Enseignants et étudiants d'un même pays sont unis par des attentes communes : les uns et les autres ont une idée de ce qu'est un bon cours, une bonne prestation d'étudiant ou un bon examen. Or, ces attentes varient considérablement d'une culture académique à l'autre. La contribution de Virginie Viallon et de Béatrice Durand analyse quelques-unes des différences entre les traditions universitaires allemande et française : deux conceptions différentes de la carrière universitaire dans chaque pays et une typologie différente des cours et des « genres » de la production académique. Cet article reprend une partie des analyses contenues dans le livre *Studieren in Deutschland und Frankreich. Akademische Lehr- und Lernkulturen in Vergleich*, paru en français sous le titre *Etudier en France et en Allemagne, Approche comparée des cultures universitaires*.*

Mots-clés : *Etudes universitaires, culture, carrière, cours*

Abstract : *Within a single country, university teachers and students generally agree on what is considered to be a good course, as well as on expectations for student work and exams. However, these expectations vary considerably from one academic culture to another. The contribution of Virginie Viallon and Beatrice Durand looks at French and German universities to understand how their respective university programs differ in the nature of their courses and work required of students. It also looks at the differences in academic careers. The article draws on a portion of a book which they co-authored and co-edited, entitled *Studieren in Deutschland und Frankreich. Akademische Lehr- und Lernkulturen in Vergleich*, published in French under the title *Etudier en France et en Allemagne, Approche comparée des cultures universitaires*.*

Key words : *Academic studies and culture, academic career, courses*

La contribution qui suit s'appuie sur la recherche interculturelle menée par quatre enseignantes universitaires, deux allemandes et deux françaises, qui ont toutes travaillé dans les deux pays. L'état des lieux dressé dans cet ouvrage¹ émane des regards croisés portés sur les cultures universitaires à la fois vécues de l'intérieur et observées dans une perspective transculturelle. Pour comprendre le système de l'autre, les connaissances sur l'autre ne suffisent pas, il faut être capable de « voir comme l'autre », d'adopter un nouveau point de vue, et de prendre la mesure de l'étrangeté que l'on représente pour lui.

Les étudiants, les enseignants et les chercheurs qui accomplissent une partie de leurs études ou de leur carrière dans un autre pays ne sont pas toujours préparés à faire face à l'inconnu. Malgré leur ouverture d'esprit et l'intérêt réel qu'ils peuvent porter au pays d'accueil, ils subissent parfois un véritable « choc culturel » : les étudiants, notamment, sont perdus dans un système académique dont le fonctionnement diffère de leurs habitudes et ne correspond pas à leurs valeurs implicites. Ils ne tirent pas de leur séjour tout le profit qu'ils en escomptaient. Ce profit ne se mesure d'ailleurs pas seulement en termes purement intellectuels, mais aussi, et peut-être surtout, en terme d'adaptation à une autre culture. Le séjour à l'étranger est en effet à considérer aussi comme un banc d'essai de l'adaptation à une autre culture, comme une occasion d'acquérir des clefs pour la gestion future de situations interculturelles. En effet, au-delà des éléments structurels visibles et des appellations, il n'est pas facile d'expliquer à un étudiant étranger ce qui fait la différence entre un cours/séminaire en Allemagne et en France et ce que l'on attend de lui à l'examen. Ou bien encore pour un professeur allemand de comprendre ce qui fait la spécificité des « grandes écoles ». Pour ceux qui ont grandi dans un système scolaire ou universitaire donné, ce système est comme un bocal aux parois invisibles ; ses éléments n'ont pas besoin d'être explicités. Ils font partie de la structure mentale et sociale des individus qui n'ont pas nécessairement conscience du système.

Dès que l'on aborde la culture, on s'aperçoit qu'elle est en perpétuelle mutation et évolution et il est donc impossible de dresser un tableau complet de la situation. La traduction des appellations françaises et allemandes pose déjà problème, on ne peut donner que des équivalences, ce sont plutôt les différences de sens qui seront soulignées. Pour avoir une vue plus approfondie des spécificités de chaque pays, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage publié, notamment au chapitre 1 sur la dimension historique : l'idéal de formation d'un côté et la conception du savoir de l'autre sur lesquels se construisent les deux systèmes universitaires. Les différences entre les traditions académiques se sont constituées pour l'essentiel dans le courant du XIX^{ème} siècle. Les contenus enseignés, les structures et la fonction même des universités dans la société portent la marque des histoires nationales. Depuis quelques années, le processus de La Sorbonne-Bologne a entraîné un vaste mouvement d'harmonisation des structures universitaires en Europe. Et, contrairement à ce que certains craignent parfois, cela ne signifie

nullement que les universités des pays concernés vont se rapprocher au point de devenir toutes identiques.

Deux conceptions différentes de la carrière universitaire

Les contacts internationaux, les séjours à l'étranger dans le cadre d'Erasmus², et les programmes binationaux « les cursus intégrés » au sein de l'université franco-allemande témoignent de cet intérêt pour le pays étranger, mais révèlent aussi de nombreuses difficultés que rencontrent étudiants et enseignants³. Tout devrait inciter les uns et les autres à la mobilité. Les étudiants sont de plus en plus nombreux à partir étudier un ou deux semestres dans le pays voisin, pour compléter ou approfondir la formation disciplinaire choisie. On remarque que le nombre de formations et de travaux universitaires portant sur l'interculturalité au sens large du terme, c'est-à-dire des sujets d'études en master et doctorat ayant pour objet une analyse interculturelle ou transculturelle – à travers deux ou trois pays européens – ne cesse de croître. On constate en même temps qu'étudiants et enseignants se heurtent à de nombreux obstacles liés à leur formation nationale et à de fortes différences tant structurelles que culturelles. Il faut en effet garder présent à l'esprit que chaque aspect structurel du monde universitaire contient à la fois une partie visible et une autre invisible, portée par la tradition historique et la culture. Ne pouvant aborder ici que deux aspects, nous verrons l'évolution de la structure de la carrière académique dans les deux pays et la conception des cours et contenus universitaires, mais il faut également mentionner que les champs disciplinaires et scientifiques ne se recoupent que partiellement dans les deux pays, les approches et méthodes de recherche restent différentes et surtout la barrière linguistique est encore réelle (faire son cours en langue étrangère, passer un examen, voire rédiger une thèse restent un défi) : tout cela repose sur des règles culturelles implicites largement méconnues.

La carrière universitaire en Allemagne⁴

A la différence de la France, le paysage de l'enseignement supérieur et la situation du professorat se trouvent bouleversés par la réforme de Bologne et l'introduction des cursus à niveaux, ainsi que par la récente réforme du droit des fonctionnaires.

Le professeur incarne en Allemagne l'idéal universitaire décrit par Humboldt, il représente le domaine disciplinaire dans lequel il a été nommé pour l'enseignement et la recherche. C'est en ce sens la personne principale à laquelle le reste du personnel est rattaché, et diffère en cela de la situation en France. Sa position au sommet de la hiérarchie universitaire lui confère à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université un prestige important.

Ses projets de recherche doivent enrichir le contenu de son enseignement (8 heures de cours hebdomadaire environ) et, réciproquement, le dialogue avec

les étudiants doit stimuler son travail scientifique. On distingue en Allemagne différents statuts de *professeur* que l'on désigne par W2, W3 et W4. Cette distinction dépend du niveau d'études (doctorat et/ou habilitation) et de la part de responsabilité scientifique et administrative qui est imposé à l'enseignant. Le supérieur hiérarchique du professeur est directement le ministre de l'Éducation du *Land*. Il est nommé par le gouvernement à vie après avoir été recruté par l'université sur une chaire, selon le processus habituel.

La liberté d'enseignement et de recherche d'un professeur est grande : il peut dans les limites de sa discipline choisir ses thèmes de recherche de même qu'il décide des sujets de ses cours, en respectant le règlement des études.

Un professeur de l'enseignement supérieur allemand dispose d'assez bons moyens financiers et matériels malgré les restrictions budgétaires croissantes, surtout si on le compare à son homologue français. Le nombre de ses collaborateurs fait même partie de ses possibilités de négociation avec l'administration du *Land* lors de son recrutement ou d'un changement de poste.

La réforme de Bologne introduit des changements d'ordre qualitatif dans les attributions traditionnelles du professeur : en effet, elle remet en question le principe de la liberté d'enseignement, surtout dans les cursus de *bachelor* ainsi que des changements décisifs concernant la carrière de professeurs, leur rémunération et la définition de leur domaine de compétence.

Jusqu'à présent, les professeurs devaient, pour être nommés, avoir publié deux importants travaux scientifiques, à savoir la thèse et l'habilitation, la réforme du droit des fonctionnaires de l'enseignement supérieur modifie le professorat à vie. Ce n'est plus l'habilitation qui établit la qualification, mais elle est remplacée par le professorat junior qui devient la règle en matière de qualification. À l'avenir, l'obtention de moyens financiers pour promouvoir la recherche prendra une place plus grande, même si elle joue un rôle très inégal en fonction des disciplines. On voit donc apparaître de nouvelles exigences concrètes basées sur le résultat du management de la science qui, sous cette forme, sont nouvelles, particulièrement dans les sciences humaines.

Le statut de professeur junior est une nouvelle catégorie de personnel créée par la réforme du droit des fonctionnaires de l'enseignement supérieur. Ce statut doit devenir d'ici à 2010 la condition exigée pour accéder au poste de professeur à l'université. La catégorie de professeur junior a été créée dans le but de raccourcir le parcours de qualification des jeunes chercheurs et de leur donner plus tôt des responsabilités d'enseignement et de recherche. Parmi les tâches qui incombent au professeur junior, il doit assurer quatre à six heures d'enseignement hebdomadaire, il est responsable des examens de premier cycle (ces tâches étaient jusqu'alors à la charge des assistants), il prend en charge le suivi des travaux des étudiants et des doctorants (a le droit de diriger des thèses), il doit publier les

résultats de ses recherches, participer à la gestion du département de même qu'il doit rechercher des financements externes. Nommé pour une durée maximale de six ans, il devient fonctionnaire pour une durée limitée. Il doit pendant ce temps poser sa candidature à un poste de professeur à vie. D'un point de vue institutionnel, les professeurs juniors sont en effet rattachés à un département ou à un institut et non pas à une chaire.

Il faut ensuite mentionner la catégorie du personnel enseignant intermédiaire qui représente tout le personnel rattaché à la chaire d'un professeur. Il y a ici de grandes différences entre la France et l'Allemagne. En France, les maîtres de conférence, qui sont les plus nombreux, ont le statut de fonctionnaire, alors qu'en Allemagne la catégorie intermédiaire n'a que des postes limités dans le temps. Il s'agit des *Wissenschaftlicher Assistent* / assistants qui sont engagés sous contrat annuel.

Les *Wissenschaftlicher Mitarbeiter* / collaborateurs scientifiques (entre autres) représentent la catégorie la plus importante de personnel intermédiaire à l'université. Ils ont un statut très proche de celui des assistants, mais la réforme en cours modifie leur profil. Encore récemment, les collaborateurs scientifiques, au début de leur carrière universitaire, travaillaient à leur thèse en acquérant leurs premières expériences en matière d'enseignement et de recherche. Actuellement, ils peuvent déjà être titulaires du doctorat lors de leur premier poste et être candidats par la suite à un poste de professeur. Ils sont engagés en tant que salariés ou fonctionnaires à vie.

Enfin, les *Wissenschaftliche Hilfskräfte* / étudiants collaborateurs ne font pas partie à proprement parler du personnel universitaire. Il s'agit d'étudiants qui perçoivent des honoraires pour quelques heures de travail par semaine auprès d'un professeur. Les assistants sont rattachés à une chaire, ce qui signifie qu'ils ne sont pas autonomes dans leur enseignement comme dans leur recherche puisqu'ils dépendent d'un professeur qui les a choisis pour un temps limité. Ils doivent seconder « leur » professeur dans tous les domaines, enseignement et recherche, administration : gestion de la bibliothèque du département, recherches bibliographiques, correction de manuscrits ou bien préparation de manifestations. Le même rapport hiérarchique existe entre l'assistant et le professeur. Dès qu'ils ont un diplôme, ces étudiants peuvent seconder le professeur dans les cours et s'engager dans des projets de recherche.

La carrière universitaire en France

On distingue en France en fonction du statut le personnel titulaire, qui a un poste fixe et possède un statut de fonctionnaire (ce statut garantit un emploi comme en Allemagne pour les *Beamte*) et le personnel vacataire. Les titulaires sont les maîtres de conférence et les professeurs, mais il existe aussi toute une catégorie

intermédiaire d'enseignants du secondaire qui sont détachés et sont engagés dans le supérieur sous contrat à vie.

On devient généralement professeur après avoir été maître de conférences, avoir passé une habilitation et avoir été qualifié par le Conseil National des Universités (CNU, voir ci-après maître de conférence). L'habilitation à diriger des recherches (HDR) a été créée au moment où l'ancienne thèse d'Etat et la thèse de 3ème cycle ont été supprimées en 1984. Le recrutement des professeurs est assez semblable à celui des MCF : après la soutenance de l'habilitation, il doit obtenir une qualification par le CNU sur une liste nationale qui permet par la suite de se présenter sur les postes publiés par les diverses universités. A la différence de l'Allemagne, le recrutement de candidats locaux est permis.

L'enseignant habilité assure un service de 192 heures annuelles (soit 8 heures d'enseignement hebdomadaire). Il enseigne souvent dans le 2e et 3e cycle, et anime essentiellement la partie recherche du département. Il met en place les séminaires de DEA, les diplômes spécialisés (DESS), il dirige les thèses.

À la différence de l'Allemagne, la structure pyramidale des enseignants et la répartition des enseignements en fonction des statuts sont moins accentuées. On constate cependant des différences avec les établissements qui ont un fonctionnement différent de l'université, tels les IEP et les établissements privés. Si les statuts sont clairement délimités, ils restent cependant opaques pour les étudiants qui n'ont généralement que peu d'information sur la personne qui leur fait cours.

Les maîtres de conférence représentent la catégorie d'enseignants la plus nombreuse de l'enseignement supérieur, puisqu'on en comptabilise deux fois plus que de professeurs, dont un grand pourcentage de femmes. Cet enseignant est rattaché à un institut et à une équipe de recherche formée de professeurs et autres MCF ; en outre, le MCF est recruté sur un poste définitif.

Pour devenir maître de conférence, les titulaires d'un doctorat doivent en outre se soumettre à une procédure de qualification organisée par le Conseil National des Universités (CNU) dans l'une des disciplines établies (il y en a 73 à ce jour).⁵ Après l'étape de « la qualification », la procédure de recrutement est organisée au niveau national : l'ensemble des postes à pourvoir est publié au Journal Officiel. L'enseignant recruté devient alors titulaire d'un poste de maître de conférences et fonctionnaire de l'État.

Les MCF assurent, comme les professeurs, un service de base de 192 heures par an. Ils sont souvent responsables d'un cycle ou d'une filière et assument de nombreuses tâches administratives. Les cours qu'ils assurent sont de type TD ou cours magistral. Ils encadrent les étudiants pour les stages, les mémoires de maîtrise et parfois de thèse, en collaboration avec un professeur. Ils doivent également mener des activités de recherche (participer à des colloques, publier...).

Une autre catégorie d'enseignant assure également de nombreux cours à l'université, ce sont les chargés de cours. Ils assurent des cours en complément d'une autre activité à l'extérieur, car l'université ne leur offre que rarement un statut pour des raisons d'assurance sociale.

Pour les étudiants doctorants, il n'existe que peu de possibilités pour financer leurs études, par exemple obtenir un poste d'ATER (Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche). Ces postes d'enseignement sont peu nombreux et sont répartis souvent en demi-postes entre les différents instituts pour une année. De plus, ils sont limités dans le temps de un à deux ans.

Les relations enseignants-étudiants

À la différence de l'Allemagne, les professeurs affichent rarement un horaire de présence à l'université (*Sprechstunde*) et il est parfois difficile pour un étudiant de rencontrer les enseignants. Si la disponibilité des enseignants semble moins grande en France, c'est en partie lié aux conditions matérielles moins bonnes qui jouent un rôle dans leur comportement et font qu'ils donnent l'impression aux étudiants de les recevoir rapidement « entre deux portes ». En effet, les MCF n'ont souvent à leur disposition qu'un bureau qu'ils doivent partager avec trois ou quatre autres collègues, voire seulement une salle des professeurs avec leur casier. Il n'est donc pas facile de créer des liens et de recevoir individuellement les étudiants dans ces conditions.

En ce qui concerne les étudiants, il existe peu de possibilités en France d'être intégré au corps universitaire et au travail de recherche. Alors qu'il n'est pas rare en Allemagne, de donner des cours et de finir ses études en même temps ! Pour ceux qui souhaitent s'adonner à une carrière scientifique, les jeunes chercheurs peuvent obtenir une bourse auprès de fondations scientifiques ou politiques ou des écoles doctorales. Les écoles doctorales (*Graduiertenkollegs*) sont des équipes de recherche au sein desquelles ils peuvent préparer leur thèse. Ces travaux s'inscrivent dans un projet de recherche plus vaste.

Typologie des enseignements, typologie de la production universitaire

Cours français et cours allemands

« Assister à un cours » ne signifie pas exactement la même chose en France et en Allemagne, car les enseignements diffèrent tant par leur déroulement que par leurs objectifs implicites et explicites.

Le séminaire (*Seminar*) constitue la principale forme de cours pratiquée dans le système allemand. Le principe du séminaire est celui d'un cours dialogué dans lequel textes et documents sont analysés ensemble par les étudiants et par

l'enseignant. La paternité du séminaire revient à Wilhelm von Humboldt, le réformateur de l'université de Berlin au début du XIX^{ème} siècle. Le séminaire a été conçu pour permettre la mise en œuvre d'un principe fondamental dans la conception de l'université qui était celle de Humboldt : l'unité de l'enseignement et de la recherche. Dans les séminaires, les étudiants sont associés à la recherche des professeurs, ils participent à la science en train de se faire. Les séminaires allemands supposent ainsi un travail personnel important (lectures, recherches en bibliothèque, préparation d'un exposé et d'un travail écrit) que n'exige pas un cours magistral. Aujourd'hui encore, le système allemand considère l'enseignement comme une initiation à la recherche dès les premiers semestres, là où le système français part au contraire du principe que le rôle de l'enseignement supérieur est de transmettre des connaissances (au moins jusqu'à la licence, et même au-delà, si l'on prend en compte la préparation des concours).

Au contraire, les séminaires proprement dits n'apparaissent dans le cursus français qu'assez tard. Les « séminaires de maîtrise » sont conçus comme un accompagnement méthodologique du travail de recherche. On trouve également des séminaires dans les programmes de troisième cycle, ou encore dans une institution comme l'EHESS (l'École des Hautes Études en Sciences sociales).⁶

Les TD français ne sont pas exactement l'équivalent d'un séminaire allemand. Dans l'esprit de leurs inventeurs – au cours des années qui ont suivi 1968 – les TD étaient censés offrir une alternative aux cours magistraux et permettre la participation des étudiants. Dans la pratique, aujourd'hui, il s'agit de cours s'adressant à un nombre d'étudiants limité (par opposition à un cours en amphî). Mais les différents types de cours – cours magistral ou TD – ne conditionnent pas des styles d'enseignements aussi différenciés que le *Seminar* et la *Vorlesung* en Allemagne.

La faible participation orale des étudiants français surprend les étudiants allemands, qui l'interprètent volontiers comme un manque d'esprit critique ou comme une forme de servilité. La participation était bel et bien au centre des revendications de 1968. Sa relative absence aujourd'hui s'explique probablement par l'attente vis-à-vis du cours : il doit assurer la transmission des savoirs. Les étudiants français prennent systématiquement des notes – ce que ne font pas leurs homologues allemands. Ils ont appris dès le lycée la technique de prise de notes. Le cours n'est pas essentiellement pour eux un lieu de discussion ou de débat.⁷

Même si la *Vorlesung* allemande est un équivalent assez exact du cours magistral français, elle n'a pas le même statut. On peut dire qu'en France, le mode d'enseignement de base est magistral. Les TD sont en quelque sorte des cours magistraux « atténués ». En Allemagne, au contraire, le mode d'enseignement de base est le séminaire. Ce sont les séminaires qui constituent, en volume horaire, l'essentiel des cours et qui exigent aussi le travail le plus intense.⁸

En Allemagne, l'idéal du bon enseignement est celui du séminaire dialogué, à base d'exposés et dans lequel les étudiants viennent mettre à l'épreuve leurs idées et leurs capacités de discussion. En France, c'est la synthèse bien composée, digeste et rhétoriquement brillante.

Les « genres » de l'écrit universitaire

Les étudiants allemands sont souvent déroutés quand ils sont confrontés à cet exercice typiquement français qu'est la « dissertation » – au sens français du terme, puisqu'il s'agit d'un faux-ami caractérisé : en français, le terme désigne un essai argumenté, alors qu'en allemand il désigne la thèse de doctorat. Ils le trouvent trop scolaire ou trop normé. Inversement, les étudiants français en Allemagne n'ont pas toujours l'habitude de produire des travaux sur le modèle d'une contribution scientifique.

Le modèle du *Hausarbeit* ou *Seminararbeit*, qui s'impose dès le début des études, est celui d'un article scientifique, avec notes de bas de page et bibliographie. Le sujet du travail est choisi par l'étudiant en concertation avec l'enseignant. Les travaux sont jugés en fonction de leur maîtrise des sources primaires et secondaires. Un *Hausarbeit* comprend en règle générale de 10 à 20 pages dactylographiées (selon qu'il s'agit d'un travail de *Grund-* ou de *Hauptstudium*). Il s'agit, de fait, d'un mini-mémoire.

L'équivalent fonctionnel du *Hausarbeit* est en France la *dissertation* (au sens français du terme). Tout comme l'*Aufsatz* (l'essai critique) a remplacé dans les écoles allemandes, à partir du début du XIX^{ème} siècle, les genres pratiqués traditionnellement dans les collèges (discours latins ou grecs, imitations), ce genre scolaire et universitaire qu'est la dissertation est apparu dans l'enseignement français dans le courant du XIX^{ème} siècle.⁹ Il a traversé toutes les réformes de l'enseignement jusqu'au début du XXI^{ème} siècle avec des variations mineures, tant dans l'enseignement secondaire que dans le supérieur. Alors qu'en Allemagne, le modèle de l'*Aufsatz* pratiqué au XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle a été beaucoup plus remis en cause par les différentes réformes scolaires qui se sont succédées à partir des années 1970.

La dissertation française est une production argumentée qui répond à un sujet posé collectivement. Le travail doit être remis par tous les étudiants à une date donnée, alors que les étudiants allemands remettent leur travail individuellement, parfois à une date très éloignée de la fin du séminaire.

La dissertation exige une bonne maîtrise de la matière ou des sources primaires, mais pas de recherches bibliographiques très approfondies, ce qui explique qu'elle puisse se faire presque indifféremment à la maison ou sur table. C'est la principale différence avec le *Hausarbeit* allemand qui exige un important travail de documentation et de bibliographie.

À la différence du *Hausarbeit* qui doit être impérativement dactylographié – et même si l'ordinateur fait lentement évoluer les choses –, la dissertation est aujourd'hui encore écrite à la main, sur un papier spécial, les « copies doubles », qui sont, depuis le collège, le support de tous les exercices scolaires. En France, la présentation dactylographiée, répondant aux normes de la production scientifique (notes de bas de page, bibliographie...) n'intervient que plus tard, avec la maîtrise.

L'exercice exige deux choses : bien interpréter le sujet et bien argumenter. Le sujet proposé doit tout d'abord être minutieusement analysé pour permettre l'élaboration d'une problématique. Le « hors sujet » est toujours lourdement sanctionné, alors que l'angoisse du hors sujet est inconnue des étudiants allemands, dans la mesure où il n'y a pas de sujet posé collectivement. Le sujet collectif a également pour effet que les travaux sont évalués dans le contexte d'une série, ce qui n'est pas le cas pour les travaux allemands.

La qualité de l'argumentation est l'autre exigence de l'exercice français. Dans la pratique, cela revient à construire un plan. Les idées et les arguments doivent être ordonnés et reliés logiquement, la question abordée sous des angles variés ou même contradictoires. C'est le fameux plan « dialectique ». Un deuxième type de plan, dit analytique, convient aux sujets invitant à définir certaines notions. Même à l'université, les travaux écrits continuent à faire l'objet d'une « correction » collective. On considère qu'il est important de fournir régulièrement des modèles pouvant être reproduits et adaptés. Dans l'université allemande, au contraire, on ne fournit plus de modèles explicites. Ainsi, le « corrigé-type » à la française paraît exagérément stéréotypé à ceux qui viennent d'une tradition où chacun choisit librement son sujet et où il n'y a pas de modèle collectif.

Il y a en France une grande continuité entre les exigences du lycée et celles des premières années des études supérieures. Jusqu'à la licence, les prestations, tant écrites qu'orales, restent celles avec lesquelles les élèves ont été familiarisés au lycée. On considère qu'un travail de recherche autonome exige d'abord l'accumulation d'une quantité de savoir suffisante et la poursuite de l'entraînement rhétorique.

En Allemagne, la rupture entre le secondaire et l'université est plus marquée. Bien que des exercices argumentatifs aient été pratiqués au lycée (*l'Erörterung* correspond assez bien à la dissertation à plan dialectique), ces formes ne sont plus pratiquées de manière explicite à l'université. L'accent est mis sur le travail de recherche personnel. Les universités allemandes exigent que les *Hausarbeiten* soient accompagnés d'une formule juridique par laquelle les étudiants attestent sur l'honneur l'originalité de leur travail. C'est le cas désormais même pour les simples *Hausarbeiten*. L'auteur d'un travail en réclame ainsi la propriété intellectuelle en même temps qu'il en atteste l'authenticité. Il ne viendrait à l'idée de personne en France de réclamer la propriété intellectuelle d'une dissertation.

La littérature para-universitaire des deux pays reflète également les différences entre *Hausarbeit* et dissertation. On trouve en Allemagne des manuels expliquant comment présenter un travail de recherche. Ces manuels sont peu prescriptifs pour ce qui est du contenu. Ils mettent l'accent sur les aspects formels du travail (bibliographie, index, etc).¹⁰ On trouve aussi en France des ouvrages expliquant comment présenter des travaux de recherche, mais leur part dans le marché para-universitaire est moins importante. Ce sont les « annales » qui se taillent la part du lion. Or, le genre des annales d'examen ou de concours était jusqu'ici totalement inconnu en Allemagne.

Les travaux faits sur table en temps limité n'ont pas non plus le même statut. La tradition allemande connaît certes un exercice écrit en temps limité, la *Klausur*. Mais, en raison de ses dimensions réduites (90 mn), la *Klausur* n'est pas un genre noble. Elle correspond à ce que l'on appelle en France la « question de cours ». Elle a essentiellement une fonction de contrôle des connaissances et ne nécessite pas de mise en forme argumentative, à l'inverse de ce qu'exigent le *Hausarbeit* ou le devoir français (même quand ce dernier se fait « sur table »).

La mobilité étudiante confronte d'ailleurs à des situations curieuses : certaines universités allemandes ne reconnaissent pas des unités de valeur passées en France pour la raison qu'elles ne sont validées « que » par un devoir sur table, alors que, d'un point de vue français, le devoir sur table en temps limité est considéré comme la seule modalité d'évaluation impartiale.

Ainsi, rédiger des travaux et passer des examens dans un autre pays ne revient pas seulement à le faire dans une autre langue. Rares sont les universités qui préparent les étudiants qu'elles reçoivent ou ceux qu'elles envoient à l'étranger à cet aspect de la mobilité en leur dévoilant des règles souvent non écrites.

Conclusion

La recherche menée dans nos deux pays voisins avait pour objectif de décrire des traditions universitaires nationales à un moment où elles étaient en train de se modifier sous l'effet d'une politique visant à la création d'un espace universitaire européen. Elle atteste des rythmes différents auxquels ces transformations se font dans les deux pays, mais aussi des craintes et des critiques qui les accompagnent dans un processus d'unification. En dépit de transformations importantes qu'il ne faut pas sous-estimer, notre hypothèse de départ, la pérennité des traditions académiques nationales, se vérifie.

Les universités ont le devoir de prendre au sérieux la préparation à la mobilité internationale. Au-delà de la préparation linguistique cela suppose une prise de conscience des différences, gage d'une synergie efficace entre les systèmes universitaires.

Notes

¹ Cet article renvoie directement à l'ouvrage cité dans l'introduction : *Studieren in Deutschland und Frankreich Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich*, Berlin. Avinus Verlag, 2006. Pour la version française : *Etudier en France et en Allemagne Approche comparée des cultures universitaires*, Presses Universitaires Septentrion, 2007.

² Par commodité nous nommerons ainsi tous les échanges ayant pour cadre l'Union Européenne.

³ L'Université franco-allemande, créée en 1999 (UFA/DFH) : www.dfh-ufa.org.

⁴ Par manque de place ne sont présentés ici que les aspects principaux, on se reportera au chapitre 6 le personnel enseignant qui détaille chaque catégorie et fonction (Privat Dozent, Akademischer Rat, Lektor, Hilfskraft, Chargé de cours, PRAG...).

⁵ Le CNU, Conseil National des Universités, est formé d'un jury de professeurs d'une discipline qui valide les travaux scientifiques des futurs enseignants-chercheurs. Il accorde la qualification scientifique après examen des travaux et publications des candidats qui possèdent le doctorat ou l'habilitation et recherchent un poste à l'université.

⁶ L'introduction de « séminaires » à l'École Normale Supérieure, puis à l'École Pratique des Hautes Études (fondée en 1868, ancêtre de l'actuelle EHESS), ou encore la création des « conférences » à l'École libre des Sciences Politiques (fondée en 1871, ancêtre des Instituts d'Études politiques d'aujourd'hui [IEP]) s'est faite sous l'influence du modèle universitaire allemand. Il s'agissait – en particulier après la défaite française de 1871, mais c'était déjà le cas auparavant – d'emprunter à l'Allemagne ce qui faisait la force de son université. Mais en France, les séminaires sont restés cantonnés aux étapes avancées du cursus.

⁷ Karl-Heinz Götze a décrit dans *Französische Affären* (Francfort / Main, Fischer, 1993, p. 59-87) sa surprise d'enseignant allemand devant le refus de participation des étudiants français.

⁸ Traditionnellement, d'ailleurs, les *Vorlesungen* n'étaient pas sanctionnées par un examen. Il suffisait de mentionner celles suivies tout au long du cursus en sus des séminaires pour pouvoir s'inscrire à l'examen final. C'est un aspect libéral de la tradition allemande qui est remis en question par le processus de La Sorbonne-Bologne. Les nouveaux cursus européens (de type LMD) exigent en effet un contrôle continu et donc une prestation notée pour valider tous les cours suivis, y compris les cours magistraux.

⁹ « La dissertation littéraire est [...] l'une des grandes créations du XIX^{ème} siècle [...]. Avec l'introduction de cet exercice scolaire, c'est une partie importante qui se joue dans ce qu'on a appelé la formation de 'l'esprit français', un certain style d'exposition, une manière d'amener, de décomposer, de traiter, de conclure ; mais aussi de rédiger, car l'effet induit sur la langue française cultivée n'est sans doute pas moindre. » Le modèle de la dissertation a imprégné des générations d'élèves et son « apprentissage [...] par la classe cultivée dans le courant du XIX^{ème} siècle doit [...] être considéré comme un phénomène d'acculturation collective » (A. Chervel, p. 223).

¹⁰ Pieth, Christa / Adamzik, Kirsten, « Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive » in Adamzik, Kirsten et al. (éd.), *Domänenspezifisches Schreiben*, Francfort / Main, Peter Lang, 1997, p. 31-69.

Bibliographie

Bollenbeck, G. 1994. *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/Main : Insel Verlag.

Chervel A. 1993. *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris : Kimé.

Durand, B., Viallon V. et alii, 2006. *Studieren in Deutschland und Frankreich. Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich*, Berlin : Avinus Verlag.

- 2007. *Etudier en France et en Allemagne, Approche comparée des cultures universitaires*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Fischer C., Harth H., Viallon V. & P. (Hrsg.) 2005. *Identität und Diversität. Eine interdisziplinäre Bilanz der Interkulturalitätsforschung in Deutschland und Frankreich*. Berlin : Avinus Verlag.

Renaut, A. 1995. *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-Lévy.

Röseberg, D. 2001. *Kulturwissenschaft Frankreich*, Stuttgart : Klett Verlag.

Schumann, A. (Hrsg.) 2005. *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog*. Frankfurt/Main : Peter Lang.