

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 32 (2010)

Heft: 1

Vorwort: Les recherches sur les formations à l'enseignement : perspectives et prospectives = Forschung über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung : Ansichten und Aussichten

Autor: Périsset, Danièle / Lehmann, Lukas

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 26.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les recherches sur les formations à l'enseignement: perspectives et prospectives

Danièle Périsset et Lukas Lehmann

Introduction

Dans bien des pays occidentaux, les structures des formations à l'enseignement sont actuellement en train d'évoluer, si elles n'ont pas été récemment déjà réformées. Ainsi, le Québec, qui a transféré les formations à l'enseignement des Écoles normales à l'Université en 1969 (1939 pour le Canada anglophone) revoit la totalité de ses programmes de formation en 2001-2002. En France, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), mis en place dès 1989 suite à la fermeture des Écoles normales, sont complètement intégrés aux universités 20 ans plus tard. En Suisse, au début des années 2000, les Écoles normales (qui relevaient encore souvent du degré secondaire) ont cédé leur place aux HEP (niveau tertiaire), réduisant drastiquement le nombre d'instituts de formation à l'enseignement, de plus de 150 à une petite quinzaine (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). En Allemagne, en 2004, suite à la publication, par la *KultusMinisterKonferenz* (KMK), de recommandations et de *standards* permettant d'évaluer de manière spécifique les compétences professionnelles des jeunes enseignants, les formations à l'enseignement sont progressivement réorganisées sous la responsabilité des *Länder*. En Autriche, les Académies pédagogiques ont été fondées à la fin des années 1980 et elles ont été transformées en Hautes écoles dès 2007. De fait, dans la plupart des pays européens, les futurs enseignants entament leur formation au sortir du secondaire II. Ces formations sont organisées d'après diverses variantes du modèle *simultané* (la formation professionnelle sur le terrain alterne tout au long des études avec les apprentissages disciplinaires) pour la formation à l'enseignement au degré préscolaire et au degré primaire et, pour la formation à l'enseignement aux degrés secondaires I et II, selon le modèle *consécutif* (la formation scientifique [universitaire] étant suivie d'une formation à la pratique professionnelle) (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, p. 104). Le début du 21^{ème} siècle est sans conteste marqué par un effort de la part des États de l'espace OCDE et notamment en Europe afin, d'une part, de créer un espace

où les structures de formations à l'enseignement sont en principe rendues compatibles sur le plan international (modèle de Bologne) mais réformées aussi afin d'accroître leur qualité en les arrimant à l'enseignement supérieur universitaire (niveau *Bachelor*, soit entre 3 et 4 ans d'études pour le degré préscolaire en Finlande, pour le degré préscolaire et le degré primaire en Angleterre, en Belgique, en Italie, en Autriche et en Suisse; niveau *Master* soit entre 4 et 5 ans d'études pour le degré préscolaire et le degré primaire en France, en Allemagne, aux Pays-Bas, pour le degré primaire en Finlande; niveau *Master*, soit entre 4 et 6,5 ans d'études, en fonction de l'importance accordée à la formation académique, dans tous les pays pour les degrés secondaires I et II) (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, pp. 106-107).

Cet ancrage montre cependant très clairement, et c'est sans doute la constante la plus évidente dans l'histoire des formations à l'enseignement, que le contexte économique et politique détermine la structure institutionnelle dans laquelle sont éduqués et instruits, selon la terminologie utilisée au 19^e et dans le premier 20^e siècle, puis formés (selon les concepts utilisés dès le second 20^e siècle) les enseignants de tous les degrés afin de répondre à l'attente sociale qui est placée en eux. Il devient dès lors indispensable d'identifier le contexte sociopolitique dans lequel s'inscrivent les réformes actuelles.

Contexte socio-historique des formations à l'enseignement

Entre les débuts des instituts de formation à l'enseignement au degré préscolaire et au degré primaire organisés par les pouvoirs publics au 19^{ème} siècle et les propositions contemporaines, il y a davantage qu'un ou deux siècles de distance. C'est toute une conception de la société, tout un rapport aux contenus de formation qui ont subi des transformations radicales. Il y a deux siècles à peine, les instituteurs et les institutrices ne sont pas formés – ou si peu. Il faut attendre l'apparition des régimes dits de *démocratie représentative* au 19^{ème} siècle pour que les États tels la France, le Canada ou la Suisse prennent en charge l'éducation du peuple. C'est que les autorités politiques s'inquiètent de diriger l'opinion des citoyens désormais habilités à élire leurs dirigeants et magistrats. Sont créées sous la responsabilité du pouvoir politique les Écoles normales, institutions modèles «servant de règle, d'étalon, de certificateur de compétence; mais aussi Écoles justifiées, autorisées, qui correspondent à l'ordre logique» (Delsaut, 1992, p. 7). Les Écoles normales sont rigoureusement conçues pour que les maîtres s'imprègnent des valeurs dominantes et utiles pour le peuple, qu'ils apprennent à les respecter, à les aimer, à les adopter eux-mêmes: «Il fallait normer les maîtres pour qu'ils norment les enfants» (Nique, 1991, p. 6). Il est dès lors aisé de comprendre la logique de compagnonnage qui a été celle des Écoles normales

d'hier, à savoir une logique de transmission de valeurs morales et sociales, transmission assortie de savoirs soigneusement triés et aménagés d'une part, et, d'autre part, de la transmission de savoir-faire et de gestes professionnels par imitation d'un maître expérimenté politiquement autorisé à les transmettre (Périsset Bagnoud, 2003; Fend, 2006).

Mais la société n'a cessé d'évoluer et l'idéologie qui a prévalu lors de la création des Écoles normales s'est estompée avec le temps. Les questions professionnelles, de plus en plus dégagées de l'idéologie civique liée aux débuts de l'instruction publique, gratuite et obligatoire (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999) prennent de l'importance. Ces questions sont progressivement liées à la mise en place des enseignements nécessaires pour que les futurs citoyens participent, en étant instruits de manière utile, à la croissance économique des nations. Des savoirs toujours plus pointus et issus de champs divers augmentent les programmes scolaires et, en conséquence, les programmes de formation à l'enseignement. Dès le début du 20^e siècle mais surtout après la seconde guerre mondiale, le développement de la société industrielle et de celui des savoirs scientifiques, notamment en psychologie et pédagogie expérimentales en ce qui concerne le champ de l'éducation, déplacent les préoccupations des responsables des politiques éducatives et les font évoluer vers des finalités «modernes» dont la mise en œuvre est confiée à la rationalité scientifique devenue garante d'efficacité.

Dès la fin des années 1960, il n'est pas une institution en Suisse, mais aussi ailleurs, qui ne revoie ses dispositifs de formation à l'enseignement. Les formations dispensées en Suisse, bien qu'imprégnée de leur contexte spécifique, n'échappent pas à la tendance internationale que décrivent Gauthier et Mellouki (2006, p. 5): «Une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde sur des principes généraux au plus haut niveau et sur la résolution de problèmes concrets au plus bas». La recherche en éducation reste séparée de la pratique, le monde de la théorie isolé de celui du terrain: les chercheurs élaborent des modèles que les praticiennes et les praticiens sur le terrain sont priés d'appliquer. La formation à l'enseignement reste en vase clos, mais elle s'est déplacée dans le giron de la recherche qui développe les dispositifs de formation sans toujours prendre en compte les besoins ni en mesurer les effets.

Quelques décennies plus tard, de nouvelles mutations économiques, politiques et sociales mais aussi le développement scientifique lui-même font encore évoluer les conceptions de ce qui est attendu en formation à l'enseignement. C'est qu'on parle partout, désormais, des exigences des «nouvelles gouvernances» qui accompagnent l'ouverture des marchés nationaux (libéralisation), la mise en place des réseaux productifs transnationaux (globalisation) et l'inscription de nouveaux découpages fonctionnels suscités par les nécessités de la rationalité

économique (territorialisation). Les enjeux de la globalisation transforment tous les projets politiques et le champ éducatif et scolaire est aussi concerné. Ces transformations dans le domaine de l'éducation sont accompagnées par la mise sur pied des programmes internationaux d'évaluation qui alimentent la «vague des classifications internationales (*Benchmarking*)» qui elle-même renforce la légitimité économique des pouvoirs politiques (Draelents, 2007, p. 7). Ces évolutions peuvent aussi être lues en regard du sens donné par les politiques aux *LSA* (*Large Scale Assesements*), procédures qui soulignent le souci de rendre toute action contrôlable, «transparente», documentée en permanence à travers des évaluations menées tant du point de vue des institutions (évaluation interne) que par des experts extérieurs (évaluation externe). L'enseignement n'échappe pas au phénomène et les enseignants sont désormais convoqués en tant qu'«experts professionnels». Afin d'y pourvoir, les instituts de formation à l'enseignement mettent en place des structures adéquates, inscrites dans le mouvement de globalisation où le *rendre compte* notamment occupe une position essentielle à travers les évaluations internes et externes que mènent ou reçoivent les institutions ou encore, pour les acteurs individuels, outre les évaluations ordinaires attestant connaissances et compétences des étudiantes et des étudiants, à travers des processus d'auto-évaluation et de réflexion sur sa propre pratique (*pratique réflexive*). Les savoirs offerts en formation (et notamment ceux qui relèvent des domaines des *didactiques disciplinaires*) doivent formellement répondre aux critères scientifiques; il est attendu que l'utilisation ultérieure des savoirs acquis en formation, dans les classes, par les *enseignants experts* issus des nouveaux instituts de formation, puisse contribuer à l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux – souci auquel devraient répondre les évaluations et recherches menées tant à l'interne qu'à l'externe des instituts de formation.

La montée en force de la notion d'«expertise professionnelle»

De fait, les enseignants deviennent des *experts professionnels*, appelés, du point de vue des instances politiques internationales et de l'OCDE en particulier, à devenir *actifs*, «ayant développé des aptitudes d'ordre social et entrepreneurial [...] qui [les] aideront à mieux comprendre ce que la société attend de l'école» (Keeley, 2007, p. 77). Ainsi, dans cet esprit, les enseignants seront prêts à offrir toutes les conditions à leurs élèves pour qu'ils atteignent les objectifs nationaux (*standards*) définis par les gouvernements et seront redevables, à ce propos, envers l'autorité supérieure. Selon ces visées, l'école doit désormais répondre aux exigences de qualité économique (efficacité attestée par l'atteinte des *standards* nationaux et internationaux) et aux exigences pédagogiques (aspects *cognitifs* de construction de compétences de haut niveau et aspects *sociaux* d'intégration des élèves venus d'ailleurs mais aussi constitution de *réseaux* potentiellement utiles pour les futurs citoyens).

Dans ce contexte globalisé, où chaque citoyen doit désormais faire la preuve de son employabilité et de ses capacités afin de profiter au mieux des opportunités qui s'offrent à lui (Favarque, 2008), les formations à l'enseignement endossent bel et bien une mission d'éducation et d'instruction du peuple, autant que le faisaient jadis les Écoles normales et bien que les dispositifs et les contenus de formation aient totalement changé. Elles se doivent de proposer des structures de formation à même de produire des enseignants ayant intégré les transformations mentales inhérentes aux transformations sociales. Leur engagement et leur adhésion aux procédures de «rendre compte», à travers divers dispositifs mis en place dans les formations initiales et continues, deviennent nécessaires. Les nouvelles formations, soumises en Suisse à la procédure nationale dite de «reconnaissance CDIP», sont désormais organisées en tenant compte de ces nouvelles données politiques et sociales.

Ainsi, en Suisse, le rapport relatif à la «catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire» mis en consultation en mai 2009 par la CDIP précise les attentes dont font l'objet les enseignants d'aujourd'hui et, à fortiori, ceux de demain:

Les changements survenant dans le système scolaire modifient les exigences posées au niveau de la qualification des enseignants: le concordat HarmoS (2007) et le concordat relatif à la pédagogie spécialisée (2007) ont amorcé des réformes qui s'accompagnent de nouvelles exigences pour la profession enseignante, et donc pour la formation des enseignants de la scolarité obligatoire. (CDIP, 2009, p. 9)

Tel est le contexte historico-politique de l'évolution permanente des formations à l'enseignement, processus de transformation liés aux changements d'ambitions et d'attente vis-à-vis des instituts de formation. Ce contexte n'est pas à négliger lorsque la question des *recherches sur les formations à l'enseignement* est abordée. Ces recherches, actuellement peuvent prendre deux orientations: d'une part, du point de vue politico-administratif, elles peuvent vérifier l'atteinte de standards, de procédures de *rendre compte*, d'exigences de management etc.; d'autre part, du point de vue du développement du processus de professionnalisation des enseignants, elles peuvent fournir les outils nécessaires pour que la *profession* puisse prendre en main son propre développement et réaliser les régulations des dispositifs de formation et les changements utiles pour permettre aux acteurs d'atteindre leurs objectifs pédagogiques.

Former des enseignants professionnels experts

Car former des enseignants, aujourd'hui, c'est former des *experts professionnels*. Et le fondement de la plupart de ces réformes s'inscrit dans la nécessité déclarée

d'augmenter l'efficience et l'efficacité du système scolaire (point de vue politico-économique) mais aussi par la volonté des acteurs (chercheurs et enseignants) de progresser dans la voie du processus de *professionnalisation*.

Mais qu'est-ce que la professionnalisation? Le terme, polysémique, tel que défini dans le contexte des travaux de la sociologie des professions, se rapporte à un processus double qui renvoie, d'une part, à l'idée du développement professionnel que sous-tend cinq affirmations, à savoir (Lang, 1999, p. 26): la présence de savoirs et savoirs-faires spécifiques de haut niveau, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question; l'engagement individuel de chaque acteur, novice au départ qui, à travers sa formation et sa pratique, va devenir un «professionnel expérimenté» ayant acquis une «expertise»; la production, par l'action professionnelle, de résultats efficaces et efficients; la relation qu'entretient l'acteur avec le groupe professionnel avec lequel il partage son expertise et l'efficacité des procédures engagées; enfin, le fait que, pour être collectifs, les savoirs ne sont pas seulement incorporés et utilisés par les acteurs professionnels: à travers les publications et autres médias de développement et de formation, ils sont objectivés, transmissibles, «ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés». Le second sens que Lang (1999) relève pour le terme de professionnalisation renvoie à «la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail et donc à la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné» (p. 27). La professionnalisation, analyse encore Lang (1999), «n'est pas l'accès à un état mais elle est un processus dans lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies: il s'agit bien d'une stratégie de *positionnement social* [...]» (p. 28).

Mais si les enseignants font parfois preuve de «professionnisme¹» pour défendre leur cause et être mieux reconnus en dehors de leur cercle professionnel limité (Lang, 1999, p. 29), ce n'est sans doute pas vers l'accroissement du niveau de reconnaissance sociale que convergent les représentations des différents acteurs de la noosphère lorsqu'ils souhaitent «davantage de professionnalisation» pour les enseignants. De ce double processus, le premier seul semble trouver un relatif consensus auprès des différents acteurs, parce qu'il est susceptible de répondre à leurs besoins respectifs. Produire une base de connaissances objectivées dont l'efficacité est validée par la recherche, reconnue par les pairs, dispensée dans un institut de niveau supérieur de haut niveau intellectuel, est, finalement, le point de convergence entre les projets politiques et corporatifs à propos des réformes des formations à l'enseignement. De nombreuses publications ont rendu compte et analysé les mutations contemporaines des formations à l'enseignement allant dans le sens de l'accroissement des compétences professionnelles et de l'avancement du processus de professionnalisation à ce niveau².

Le propos de ce numéro thématique n'est pas de refaire l'historique des transformations des formations à l'enseignement en Suisse ou en Europe ni de décrire à nouveau lesdites formations. Mais il y a des questions pour lesquelles nous ne disposons pas (encore) de beaucoup de réponses. Ainsi, que sait-on des effets des nouveaux dispositifs de formation à l'enseignement, pour ne pas parler de leur efficacité à long terme entre autre sur le devenir professionnel des élèves? Sur quels indices, sur quelles bases empiriques les transformations des dispositifs de formation à l'enseignement sont-ils fondés et légitiment-ils, d'un point de vue scientifique qui n'est ni politique, ni économique, les innovations introduites dans les structures rénovées? Comment le processus de professionnalisation avance-t-il, étant entendu que ce développement suppose une connaissance des effets de dispositifs et de contenus de formation et la revendication, par les professionnels, de leur développement subséquent?

Afin de rendre compte des recherches portant *sur* les formations à l'enseignement et plus précisément sur les effets et la validité des orientations mises en œuvre dans les dispositifs contemporains de formation à l'enseignement, les contributions sollicitées pour ce numéro l'ont été en fonction de l'éclairage et de l'ouverture scientifiques qu'elles pouvaient apporter à cette problématique encore relativement peu explorée. Dans cette optique, le présent numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* se donne pour objectif de proposer quelques résultats de recherches récentes réalisées à propos des formations à l'enseignement dans différents degrés (école primaire et école secondaire du deuxième degré) et dans différents contextes géographiques et culturels, à savoir: en Suisse romande, en Suisse alémanique, en France et en Grande-Bretagne. Ces travaux sont publiés dans une optique prospective afin d'alimenter, à partir de leurs positions respectives, la réflexion sur les effets des dispositifs de formations à l'enseignement.

Nous nous intéresserons notamment aux savoirs scientifiques construits en particulier dans deux axes distincts mais absolument complémentaires et bien présents dans les formations contemporaines à l'enseignement, axes à propos desquels la recherche est, aujourd'hui, d'actualité tout en servant avec pertinence le développement du processus de professionnalisation: la *formation aux didactiques disciplinaires* ainsi que la *formation à la pratique réflexive* et l'accompagnement à *l'entrée dans le métier*.

La formation aux didactiques

Définie comme étant relative à l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires (rôle central des contenus disciplinaires et de la dimension épistémologique des

connaissances à enseigner), la didactique et la formation idoine, en tant que formation à la construction de savoir *pour* enseigner et non de savoir *à* enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009), revêt une importance certaine dans le champ de la formation à l'enseignement.

Ainsi que l'explique Schneuwly (2009),

La didactique naît d'abord comme pratique d'enseignement du savoir (dans les deux sens français du mot «savoir quelque chose» et «savoir faire quelque chose») en vue de son appropriation par des élèves. Mais on le sait: la pratique n'est jamais séparée du savoir: la didactique se développe donc toujours aussi en tant que réflexion de la pratique de l'enseignement en vue de son propre développement, de sa transformation et avant tout de sa transmission à d'autres. Cette réflexion de la pratique peut être générale, mais concerne toujours aussi des domaines et objets particuliers de l'enseignement. Prenons Quintilien comme exemple type et sa rhétorique; et bien sûr Comenius et sa Novissima linguarum methodus. La didactique dans un sens très large comme pratique et réflexion pratique existe quand trois conditions sociales sont remplies:

- un espace social dédié exclusivement à l'enseignement et à l'apprentissage (aspect institutionnel)
- des contenus d'enseignement déterminés (caractères publics/officiels des contenus à enseigner, plans d'études)
- des méthodes spécialisées d'enseignement.³ (Schneuwly, 2009, p. 5)

Dans le cadre de ce numéro thématique, en exemple des développements que connaît la formation didactique dans les instituts de formation à l'enseignement, deux contributions analysent les effets de dispositifs dans deux disciplines de base et à deux niveaux d'enseignement différents. La première se penche sur les effets d'une formation continue dispensée auprès d'enseignants du secondaire II à Genève dans le domaine du français (langue maternelle); la seconde se centre sur des didactiques générales. À partir de l'analyse des curriculums en sciences de l'éducation proposés par les instituts de formation en Suisse alémanique, elle interroge ce que les futurs enseignants devraient apprendre en formation initiale.

Roxane Gagnon, de l'Université de Genève (Suisse), propose un article dont les données sont issues de sa thèse sur les effets de la formation à la didactique du français (langue maternelle). Son analyse s'intéresse au *débat oral* en tant que pratique sociale de référence et, plus spécifiquement, au travail d'argumentation qui y est lié dans le contexte scolaire. La présente contribution analyse les dimensions et les pratiques d'argumentation orale privilégiées en fonction de la discipline et des institutions impliquées. Elle s'intéresse aux variations du débat tel que présenté dans la formation ou dans l'enseignement en classe. Afin d'étudier ces variations, elle a observé les effets qu'a pu avoir une séquence de formation

continue dans un établissement professionnel secondaire (école post-obligatoire) sur les pratiques des enseignants en classe de culture générale.

Samuel Krattenmacher, Christian Brühwiler, Fritz Oser et Horst Biedermann visent, quant à eux, à connaître les contenus des curriculums d'études tels que transmis aux futurs enseignantes et enseignants des HEP de Suisse alémanique. Dans le cadre de l'étude internationale menée à propos de la formation des enseignants en mathématiques (programme TEDS-M⁴), les chercheurs ont entrepris une analyse du curriculum de formation en sciences de l'éducation pour les filières d'études à l'enseignement aux degrés primaire et secondaire I des HEP concernées par l'étude. De manière assez surprenante, ils découvrent qu'au niveau du contenu et du temps consacré au champ, il y a finalement assez peu de différences entre les formations pour l'enseignement à l'école primaire et au secondaire I. Par contre, ils notent de considérables divergences entre les différents instituts de formation. Malgré cela, une base commune de thèmes et de sujets a pu être repérée, base qui pourrait être utilisée pour développer un curriculum suisse ou élaborer des standards communs de formation.

La formation à la pratique réflexive et l'entrée dans le métier

Un autre axe essentiel des dispositifs de formation à l'enseignement «nouvelles structures» est relatif à la formation d'un *professionnel expert*, à même d'évaluer le contexte de son enseignement et de réguler non seulement sur l'action (dans une perspective proactive), mais aussi et surtout *en cours* d'action dans tous les domaines relatifs à son activité professionnelle à travers, nous rappelle Perrenoud (2004), une «suite d'opérations intellectuelles dont les états mentaux ne sont que le point de départ, un état temporaire ou le point d'arrivée» (p. 12):

La 'conversation avec une situation', selon l'heureuse formule de Schön (1994), est une activité mentale de haut niveau, qui mobilise, du moins lorsque le problème l'exige, de multiples ressources pour trouver une solution originale.

(Perrenoud, 2004, p. 11)

Reprenant la logique de ce qu'est, au plus haut niveau, un praticien réflexif, *Alexandre Buysse* de la HEP du Valais (Suisse) et de l'Université de Genève et *Sabine Vanhulle* de l'Université de Genève proposent une contribution portant sur les fondements théoriques et sur la mise en œuvre des dispositifs de formation à la réflexivité, soit, ici, celle de deux dispositifs de portfolios expérimentés dans deux instituts différents. En cohérence avec la perspective vygotkienne qui est la leur et tablant sur l'importance de la médiation tant des outils que des pairs et des formateurs pour stimuler le développement professionnel des

étudiants candidates et candidats à l'enseignement aux degrés élémentaires et moyens, le dispositif «portfolio» est abordé sous l'angle de la double médiation qu'il apporte, à savoir celle qui permet le contrôle des apprentissages et celle qui permet d'explicitier les procédures liées à la construction des savoirs. Les auteurs distinguent les médiations *contrôlantes* (qui influencent la manière dont l'apprenant contrôle ses propres régulations) des médiations *structurantes* (qui influencent la manière dont les apprenants donnent un sens aux savoirs et aux concepts et peuvent ainsi transformer leurs conceptions). Cette distinction permet d'utiliser en formation, dans une perspective métacognitive, des portfolios conçus selon cette logique. Après avoir montré, d'un point de vue théorique, comment se développe chez les étudiants en formation le processus de création de savoirs professionnels (issus de l'intégration des apports des savoirs de référence et des savoirs expérientiels), leur propos est illustré par une description de leurs interventions-portfolios dans les deux instituts de formation concernés par l'enquête.

Luc Ria, Guillaume Serres et Serge Leblanc, professeurs dans les IUFM d'Auvergne et du Languedoc (France), dans le champ voisin de la pratique réflexive *stricto sensu* qu'est celui de l'anticipation des difficultés liées à l'entrée dans le métier, proposent un autre exemple de la manière dont un institut de formation accompagne ses étudiants dans leur développement professionnel en les préparant à leur première affectation en contexte sensible. Les chercheurs-formateurs analysent ici les effets d'un dispositif d'observation destiné aux professeurs stagiaires de l'enseignement secondaire. Confrontés successivement à une série d'extraits vidéo sur le travail enseignant en milieu difficile, puis deux mois plus tard au travail en situation réelle d'enseignants dans ces milieux délicats, les chercheurs montrent comment les stagiaires, invités à décrire leurs émotions, perceptions et réflexions au cours de ces différentes séquences d'observation, comprennent les effets formatifs du dispositif. Les résultats présentés ici montrent le potentiel d'apprentissage généré par ces dispositifs d'observation vidéo des situations professionnelles et par l'expérience vécue *in situ*. Les chercheurs-formateurs relèvent cependant la nécessité qu'il y a d'accompagner l'analyse réflexive des stagiaires pour qu'elle puisse réellement contribuer à leur développement professionnel.

Prendre connaissance de ce qui se passe ailleurs

Enfin, une dernière contribution proposée par *Ian Menter* et les membres de 'The Teacher Education Group' décrit l'historique des développements des formations à l'enseignement du Royaume Uni. Le collectif de chercheurs dresse un portrait de l'état actuel des recherches menées dans les instituts de formation britanniques avant de recenser les projets récents visant à améliorer et à

développer les capacités professionnelles des enseignants. Une analyse des revues en ligne éditées entre 2000 et 2008 permet d'identifier les approches méthodologiques et les domaines prédominant dans les recherches menées par les instituts de formation puis de pointer les manques dans ce champ spécifique: les *design* des recherches menées dans les instituts de formation à l'enseignement au Royaume-Uni se basent méthodologiquement plutôt sur des recherches menées à petite échelle; ils sont qualitatifs et ont un lien fort avec la pratique. Du point de vue des sujets abordés, les auteurs constatent, résultat finalement assez peu surprenant, que ce sont ceux qui traitent de l'apprentissage professionnel en lien étroit avec le terrain («professional learning») qui sont majoritairement traités, alors que les questions éthiques sont délaissées, comme le sont aussi les recherches portant sur le développement professionnel du personnel enseignant dans les instituts de formation. Dans leur article, les auteurs constatent enfin que la proximité extrême au terrain qu'ils ont constatée implique que beaucoup de recherches restent «sous-théorisées» et en déficit de conceptualisation.

Perspectives

La coordination de ce numéro aura mis en évidence, et cela nous a étonnés, du peu de recherches *sur* les différents dispositifs de formation à l'enseignement qu'il nous a été donné de rencontrer en Suisse notamment. Contrairement à ce qui se passe dans les régions de culture anglo-saxonne, où les recherches sur les recherches en éducation basée sur des preuves sont bien présentes (*Evidence-Based Policy*, *Evidence-Based Policy Making* ou encore *Evidence-Based Practice*) (Saussez & Lessard, 2009), où elles sont utilisées afin de tenter de régir l'éducation «par la preuve et non par la foi ou l'idéologie» et où elles sont reconnues en tant que «système d'aide à la décision rationnelle pour les praticiens et les politiques» (selon des expressions prises dans Saussez & Lessard, 2009), à part les deux recherches issues justement de cette mouvance (celle des britanniques membres de 'The Teacher Education Group' ainsi que l'article issu de l'évaluation internationale TEDS et proposé ici par Krattenmacher, Brühwiler, Oser et Biedermann), nous n'avons rien trouvé de tel dans les articles proposés. Par contre, les articles qui nous ont été soumis, qu'ils proviennent d'Universités ou des HEP, sont issus de la recherche universitaire classique. Ils reprennent des travaux de thèse ou sont issus de projets de recherches menés dans des laboratoires sous la responsabilité de professeurs autonomes par rapport au choix des objets scientifiques qu'ils traitent. Le dynamisme des jeunes chercheurs et des chefs de projet constaté ici sur ces objets, dont les résultats participent sans aucun doute à l'avancement du processus de professionnalisation, ne peut que nous réjouir, tout comme nous réjouit aussi le fait que, au sein du paysage sociopolitique contemporain en Suisse, la recherche scientifique conserve une part importante d'autonomie vis-à-vis du politique et des recherches commanditées.

Cependant, force nous est de constater que cet autre volet de la recherche qu'imposent les nouvelles gouvernances, soit l'évaluation et l'auto-évaluation des dispositifs de formation, n'est pas encore vraiment entré dans les usages. S'il existe effectivement quelques travaux relatifs à l'évaluation de dispositifs de formation en Suisse, ils restent encore quantitativement peu nombreux (voir la synthèse réalisée dans Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). Cela nous surprend, pour deux raisons. La première, c'est que les HEP comme les Universités ont développé des départements dits d'«Assurance Qualité». Mais les enquêtes évaluatives menées dans ce contexte restent confidentielles, confinées à un usage administratif interne. Il leur manque, afin de parvenir au statut de travaux scientifiques à part entière, de problématiser leur questionnement en s'appuyant sur des cadres conceptuels explicites puis de chercher à être publiées en se soumettant à l'évaluation par les pairs ainsi qu'il est d'usage dans les revues scientifiques telles que la présente Revue suisse des Sciences de l'éducation. L'autre sujet d'étonnement, lié certes au premier, relève de l'absence de prise en main, par la profession ou du moins par les formateurs, de l'évaluation des dispositifs de formation dans le but d'en reconnaître les effets (s'il y en a) et de les améliorer constamment, en connaissance de cause, de manière volontaire et non imposée par une hiérarchie ou par décision politique. Ce travail permanent lié au souci d'améliorer la professionnalité des formateurs comme celle des formés participe certainement grandement au processus global de *professionnalisation* tel que souhaité par les enseignants, les formateurs et les chercheurs universitaires en éducation.

Ce numéro thématique de la RSSE permet d'ouvrir d'intéressantes perspectives pour la recherche institutionnelle et pour les collaborations interinstitutionnelles. Ainsi, à l'exemple du développement des nouvelles questions de recherche introduites par l'équipe helvétique à l'occasion de la passation de l'enquête internationale TEDS-M auprès des HEP de Suisse alémanique, le développement d'autres enquêtes permettant de réellement prendre la mesure des contenus auxquels les étudiants sont formés et des dispositifs qui les accompagnent, à partir de quoi ils peuvent construire leurs compétences professionnelles est, des points de vue institutionnel et scientifique, essentiel et serait à développer de manière structurée et généralisée. Ceci serait donc réellement souhaitable non seulement afin de répondre aux impératifs de mesure des nouvelles gouvernances, mais aussi et surtout afin de permettre à tous les enseignants d'avancer sur la voie de la professionnalisation à travers leur formation.

Notes

- 1 Le *professionnisme* relève des stratégies identitaires de communication, de reconnaissance réciproque, d'attentes de comportements, d'intériorisation de normes, de socialisation, mises en place par un corps professionnel afin de gagner la reconnaissance sociale, notamment à travers la reconnaissance et la valorisation du service rendu (*professionnalité*) (Lang, 1999, pp. 30-31).
- 2 Par exemple, voir: Criblez, 2007; Crotti & Oelkers, 2002; Hofstetter & Criblez, 2000; Tardif & Lessard, 2004; Gauthier & Mellouki, 2006; Kamm, 2007; Maradan, 2002; Mialaret, 1996; Perrenoud, 1994; Schärer, 2002.
- 3 Traduit par B. Schneuwly.
- 4 Voir le site web [<http://www.iea.nl/teds-m.html>]

Bibliographie

- CDIP (2009). *Catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Criblez, L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- Criblez, L., Hofstetter, R. (Éd.) & Périsset Bagnoud, D. (coll.). (2000). *La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne: Lang.
- Crotti, C, Oelkers, J. (2002). *Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002*. Bern: BLMV.
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maître: une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris: L'Harmattan.
- Draelents, H. (2007). Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique. Une étude de cas en Belgique francophone. *Cahiers de la recherche en éducation et formation du Girsef*, n° 59.
- Favarque, N. (2008). Éducation, formation, insertion: les apports de l'approche par les capacités de Sen. In V. Dupriez J.-F. Orianne, M. Verhoeven (Éd.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 65-87). Berne: Lang.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens: der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (Éd.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Hofstetter, R., Magnin, Ch., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éd.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école d'État démocratique en Suisse, 19^e siècle*. Berne: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: de Boeck, Raisons éducatives.
- Kamm, E. (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen*: Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses. Bern: Lang.
- Keely, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*. Paris: OCDE.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lehmann, L., Criblez, L. Guldemann, T. Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau: centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Maradan, O. (2002). Die «Hautes Écoles Pédagogiques (HEP)» der französisch- und deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2), 150-162.

- Mialaret, G. (1996). *La formation des enseignants*. Paris: PUF, Que sais-je?
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits: histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris: Nathan.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion: Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Éd.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'Éducation Basée sur la Preuve. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 168, 113-136.
- Schärer, Hans-Rudolf (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 137-149.
- Schneuwly, B. (2009). *Die Fachdidaktiken, im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Parallelvortrag. Jahreskongress SGBF/SGL*. Zürich 30. Juni 2009. Genève: Université, FPSE, SED (manuscrit non publié).
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). (Éd.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Editorial

Forschung über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ansichten und Aussichten

Danièle Périsset und Lukas Lehmann

Einleitung

In vielen westlichen Ländern sind die Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenwärtig – insofern sie nicht schon in den letzten Jahren grundlegend reformiert wurden – im Wandel begriffen. So wurde beispielsweise die franko-kanadische Lehrpersonenbildung, die bereits 1969 vom Sekundar- auf Hochschulniveau gehoben wurde, in den Jahren 2001 bis 2002 einer grundlegenden Curriculumsrevision unterzogen. In Frankreich wiederum wurden die seit 1989 installierten *Instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM), welche an die Stelle der ehemaligen *Ecoles normales* getreten waren, 20 Jahre später vollständig in die Universitäten integriert. In der Schweiz haben seit den 1990er Jahren die zahlreichen Seminarien (auf Sekundarstufe II) den neuen Pädagogischen Hochschulen Platz gemacht. Dabei wurde nicht zuletzt auch die Anzahl der Ausbildungsstätten drastisch reduziert (von über 150 auf 15). In Deutschland ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute vornehmlich zweiphasig organisiert. Nach der Veröffentlichung der durch die Kultusministerkonferenz (CKMK) entwickelten Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden die Ausbildungsprogramme 2004 sukzessiv unter der Verantwortung der Länder reformiert. In Österreich, wo gegen Ende der 1980er Jahre die Pädagogischen Akademien gegründet wurden, werden diese seit 2007 fortlaufend in Hochschulen überführt. Damit beginnen künftige Lehrerinnen und Lehrer in den meisten europäischen Ländern ihr Studium als postsekundäre Ausbildung. Nebst manchen Gemeinsamkeiten zeigen die Strukturen der verschiedenen nationalen Studiengänge aber auch etliches an Vielfalt: Einige Programme, vor allem für die Stufendiplome der Vorschule und der Primarstufe, folgen einem integrelem Ansatz, d.h. die berufspraktische und die theoretische Ausbildung wechseln sich während des ganzen Studiums ab. Andere, vor allem für die Sekundarstufe I und II, folgen einem konsekutiven Modell (die wissenschaftliche und die berufsbezogene Ausbildung sind getrennt) (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, 104).

Der Beginn des 21. Jahrhunderts steht damit zweifelsohne im Zeichen neuer, supranationaler Akteure in der Bildungspolitik – namentlich die OECD und das vereinigte Europa – die einen gemeinsamen «Lehrerbildungsraum» zu kreieren versuchen, in welchem die Ausbildungsstrukturen grundsätzlich kompatibel sind (Model Bologna, Überführung auf die Hochschulstufe) und die inhaltliche Qualität verbessert wird (Stufe Bachelor, d.h. zwischen 3 und 4 Ausbildungsjahren für Lehrpersonen der Vorschulstufe in Finnland, für die Vorschul- und Primarstufe in England, Belgien, Italien, Österreich und der Schweiz; Stufe Master, d.h. 4 bis 5 Ausbildungsjahren für die Vorschul- und Primarstufe in Frankreich, Deutschland, den Niederlanden sowie für die Primarstufe in Finnland; Stufe Master bzw. 5 und 6 Ausbildungsjahre für die Sekundarstufe I und II) (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, 106-107).

Diese Beispiele zeigen, und dies ist gleichzeitig wohl die deutlichste Konstante in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB), wie sehr der ökonomische und politische Kontext die Strukturen und Inhalte mitbestimmen, in welchen die Lehrpersonen «gelehrt und erzogen» (um an die Terminologie des 19. und 20. Jh. anzuschliessen), respektive «ausgebildet» (nach den Auslegungen des späten 20. Jh.) werden. Dabei bleiben die Zielsetzungen eigentlich immer dieselben: Die Ausbildung der Lehrpersonen muss den gesellschaftlichen Erwartungen nachkommen, die an die Schule und an die amtierenden Lehrpersonen gestellt werden.

Sozial-historischer Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zwischen den Anfängen der Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschul- und Primarstufe im 19. und den zeitgenössischen Konzeptionen des 21. Jahrhunderts sind im Durchschnitt weniger als 200 Jahre vergangen. In ebendieser Zeitspanne hat sich jedoch die Gesellschaft massiv gewandelt, und zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihren Inhalten besteht ein ganzer neuer gesellschaftlicher Bezug.

Vor knapp zwei Jahrhunderten gab es teilweise noch keine oder nur einige wenige Ausbildungsstätten für Lehrpersonen. Es musste die Entstehung der *repräsentativen Demokratien* im 19. Jh. abgewartet werden, damit Staaten wie Frankreich, Kanada oder die Schweiz die Volksbildung in Angriff nahmen. Denn mit dieser politischen Entwicklung erwachten zeitgleich auch Befürchtungen um die Beeinflussung der öffentlichen Meinung seitens der politischen Autoritäten, da ihre Karrieren als Magistrate und Volksvertreter nicht zuletzt von Volkes (Wahl-)Gunst abhängen. Unter politischer Ägide entstehen fortan Lehrerbildungsseminare, sozusagen als gesellschaftliche Modell-Institutionen «dienlich als Vorbild, als Richtmass und als die Kompetenz zertifizierende Einrichtung; aber auch als legitime, autorisierte und nach den Regeln der Logik

operierende Schule» (Delsaut, 1992, 7; *freie Übersetzung der Redaktion*). Die Lehrerseminare wurden rigoros dahingehend konzipiert, damit vorherrschende, gesellschaftlich als förderlich betrachtete Werte die angehenden Lehrpersonen durchdrangen, damit diese sie anerkannten, respektierten und schlussendlich internalisierten: «Man musste die Lehrpersonen normieren, damit diese die Kinder normieren» (Nique, 1991, 6; *freie Übersetzung der Redaktion*). Aus dieser Perspektive ist auch das Modell der Kameradschaft, wie es in den Seminarien von gestern gelehrt wurde, einfach zu verstehen, ging es letztlich doch um die Vermittlung von moralischen und sozialen Werten, d.h. einer assortierten Wissensvermittlung einerseits, und andererseits einer Vermittlung des «savoir-faire» und des professionellen Gestus durch die (verschworene) Gemeinschaft (vgl. Périsset Bagnoud, 2003; Fend, 2006).

Die Ideologie der Anfänge der Lehrerseminare hatte sich in der Zeit verloren. Professionsspezifische Fragen lösten mehr und mehr die mit der Entstehung der öffentlichen Bildung und Erziehung zusammenfallenden bürgerlichen Ideale ab (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999). Und diese ‚neuen‘ Fragen fallen nun immer klarer mit dem Auftrag der Lehrpersonen zusammen. Lehrpersonen sind Vermittelnde einer für das Wachstum des Wohlfahrtsstaats benötigten, «nützlichen» Bildung. Die Schulprogramme werden dabei durch immer spezifischere Wissensbestände aus immer differenzierteren Wissensfeldern erweitert und in der Ableitung werden dies auch die Ausbildungsprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Seit dem 20. Jh., aber vor allem seit dem Ende des 2. Weltkrieges, werden die Anliegen der Bildungsverantwortlichen laufend von den rasanten sozialen Entwicklungen in den Industriegesellschaften sowie von der zunehmenden Spezialisierung des Wissens – im Bezug auf Bildungs- und Schulfragen namentlich in der Psychologie und der klinischen Pädagogik – überholt und treiben die Entwicklungen einer «modernen» Zielsetzung voran, welcher eine wissenschaftliche Beweislogik zugrunde liegt und die (zumindest vordergründig) eine höhere Effizienz garantiert.

Zahlreiche nationale Ausbildungsprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden seit dem Ende der 1960er Jahre überarbeitet. Auch in der Schweiz folgte die Revision der Ausbildungsgänge einer internationalen Tendenz wie sie etwa von Gauthier und Mellouki (2006, 5) beschrieben werden: «Das berufliche Wissen ist angewandtes Wissen, welches auf der Verbindung von abstraktem Wissen und einer basalen praktischen Problemlösung basiert» (*freie Übersetzung der Redaktion*). Die Bildungsforschung bleibt in dieser Logik von der Praxis weitestgehend getrennt, ebenso wie die Theorie vom Berufsfeld isoliert ist. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung blieb insofern lange ein geschlossenes Gefäss. Eine Änderung erfährt diese Situation erst in jüngster Zeit, in welcher die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Öffnung in Richtung Bildungsforschung erfährt. Inwiefern die von ihren Exponenten entwickelten Ausbildungskonzepte und Unterrichtsmittel immer auf die Bedürfnisse der Praxis und die Wirkungen im Feld abgestellt sind, ist indessen nicht immer ersichtlich.

Einige Jahrzehnte später haben ökonomische, politische und soziale Veränderungen, aber auch die Wissensentwicklung selbst, die Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die damit verbundenen Erwartungen weiter angetrieben. Im Zuge der Öffnung der nationalen Märkte (Liberalisierung), der Entstehung transnationaler Netzwerke (Globalisierung) und einer neuen Territorialisierung sind die Anforderungen einer «neuen Governance» allgegenwärtig. Die Herausforderungen der Globalisierung wirken sich so auf jegliche politischen Projekte aus, betroffen ist damit das Feld der Bildung und der Erziehung. Die Veränderungen im Bereich der Bildung manifestieren sich bspw. in internationalen Evaluationsstudien, welche die «Welle der internationalen Ranglisten (Benchmarking)» (Draelents, 2007, 7; *freie Übersetzung der Redaktion*) alimentieren, die ihrerseits wieder die Legitimationsbestrebungen der Politik verstärken. Diese Entwicklungen können insofern auch in diesem Sinn gelesen werden, dass *Large Scale Assessments* das politische Bedürfnis unterstützen, sämtliche Prozesse und Entscheide zu dokumentieren, sie «transparent» und (damit zumindest vordergründig) kontrollierbar zu machen. Und einer solchen Logik folgen sowohl interne (interne Evaluation) als auch von aussen an die Institutionen herangetragene (externe Evaluation) Prozesse. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entrinnt diesem Phänomen nicht und die Lehrpersonen werden fortan aufgerufen als Bildungsexperten in diesen Prozessen mitzutun. Um diesen Forderungen Genüge zu tun, werden auf der Ebene der Ausbildungsinstitutionen entsprechende Strukturen geschaffen, die für die notwendig gewordene Rechenschaftsablegung erforderlich sind. Aber die Legitimationspflicht greift auch auf der Ebene der Individuen. Nämlich dann wenn von den Lehrpersonen nebst dem mittelbaren Attest ihrer Kompetenzen durch die Resultate einer Leistungsüberprüfung ihrer Schülerinnen und Schüler auch eine konstante und reflexive Selbstevaluation verlangt wird. Und schliesslich setzt der Legitimationszwang auch auf der Ebene der Wissensbestände (namentlich auch die Angebote in der Fachdidaktik) und deren Umsetzung an, nämlich da wo erwartet wird, dass diese erstens formell den wissenschaftlichen Standards genügen und dass zweitens, die in den Ausbildungsinstitutionen erworbenen «neuen Kenntnisse» von den «Bildungsexperten» im Unterricht eingesetzt werden, um damit die Effizienz des gesamten Schulsystems zu steigern. Die internen und externen Evaluationen erlangen durch einen solchen Mechanismus fortlaufend und selbstreferentiell ihre Gültigkeit und ihre Legitimation.

Der Aufstieg des Begriffs «Professionalität»

Als professionelle Experten werden Lehrpersonen von den internationalen politischen Akteuren, spezifisch durch die von der OECD publizierte Anforderungen, angehalten, eine aktive Rolle zu übernehmen, da sie «durch die Aneignung sozialer und unternehmerischer Fertigkeiten befähigt sind zu verstehen

und umzusetzen, was die Gesellschaft von der Schule erwartet (Keeley, 2007, 77, *freie Übersetzung der Redaktion*). Gemäss solcher Zielsetzungen liegt es an der Schule sowohl wirtschaftlichen (Effizienzerreichung gemäss nationalen und internationalen Standards) wie auch pädagogischen (kognitive Aspekte der Kompetenzaneignung, soziale Aspekte der gesellschaftlichen Integration) Erwartungen zu genügen. Die Lehrpersonen werden ersucht alles Notwendige zu tun, damit ihre Schülerinnen und Schüler die nationalen Testwerte (Bildungsstandards) erreichen.

In einem globalisierten Kontext, in dem jeder Bürger und jede Bürgerin die je eigene Zweckdienlichkeit für den Arbeitsmarkt unter Beweis stellen muss, um von den angebotenen Möglichkeiten zu profitieren (Favarque 2008), kommt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die eigentliche Aufgabe von Bildung *und* Erziehung des Volkes zu, ebenso wie dies die ehemaligen Lehrerseminare taten: Sie müssen «zeitgemässe» Studiengänge anbieten, um dadurch Lehrpersonen auszubilden, die fähig sind die gesellschaftlichen Veränderungen aufzunehmen und vermitteln zu können. Das Engagement und die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung werden somit für alle Ausbildungsgefässe der Grund- und Weiterbildung wesentlich. Ein Niederschlag dieser Anforderungen lässt sich auch in der Schweiz für die durch die Anerkennungsprozeduren der EDK evaluierten Lehrerinnen- und Lehrerbildungs-Studiengänge feststellen. So dokumentiert und präzisiert der EDK-Bericht zur «Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe» (EDK, 2009), welcher im Mai 2009 in Vernehmlassung gegeben wurde, die Erwartungen an die künftigen Lehrpersonen wie folgt:

Weiterentwicklungen im Schulsystem führen zu veränderten Ansprüchen an die Qualifikation der Lehrpersonen. Das HarmoS-Konkordat (2007) und das Sonderschulkonkordat (2007) ziehen Reformen nach sich, die neue Ansprüche an den Lehrberuf und damit an die Ausbildung der Lehrpersonen für die Volksschule mit sich bringen. (EDK, 2009, 7)

So präsentiert sich der historisch-politische Kontext der Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ein stetiger Veränderungsprozess, der von unterschiedlichen Ambitionen und Erwartungen gekennzeichnet ist. Dieser allgemeine Kontext ist nicht ausser Acht zu lassen, soll das Thema *Forschung über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* angegangen werden. Aktuell können diese Forschungen zwei Grundrichtungen annehmen: einerseits, aus der Sicht des Politischen-Administrativen, können sie in Form einer Rechenschaftsüberprüfung die Erreichung der unterschiedlichen Standards nachzeichnen und kontrollieren; andererseits, aus der Warte eines Professionalisierungsprozesses, können damit Instrumente zur Verfügung gestellt werden, um die Profession und ihre spezifische Entwicklung zu analysieren, zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen.

Die Ausbildung professioneller Lehrpersonen

Die Grundlage der meisten Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildet die deklarierte Notwendigkeit durch die *Professionalisierung von Forschenden und Lehrpersonen* sowohl die Effizienz als auch die Effektivität des Schulsystems (aus polit-ökonomischer Sicht) zu fördern. Aber was genau bedeutet Professionalisierung in diesem Zusammenhang? Der an sich mehrdeutige Begriff wird von der Professionssoziologie dahingehend verwendet, dass er sich auf einen zweifachen Prozess bezieht. Einerseits auf die (professionelle) Entwicklung der Kompetenzen einer Lehrpersonen, d.h. auf den Bestand und die Aneignung von Wissen und von Fertigkeiten auf höchstem Niveau, auf die Reflexion der eigenen Berufstätigkeit hinsichtlich einer berufsbezogenen Expertise und auf den beruflichen Ethos sowie die Berufskultur (vgl. Lang 1999, 26). Andererseits bezieht sich der Professionalisierungsprozess gemäss Lang (1999) «auf die Position einer Profession in der arbeitsteiligen Gesellschaft, somit also auf die Frage des sozialen Status und der Privilegien einer Gruppe» (27, *freie Übersetzung der Redaktion*). Die Professionalisierung, analysiert Lang (1999) weiter, «ist nicht der Zugang zu einem Zustand, jedoch vielmehr ein Prozess durch welchen ein Berufsstand sich an den Normen einer bereits etablierten Profession verschreibt: es handelt sich insofern um eine Strategie der gesellschaftlichen Positionierung» (28, *freie Übersetzung der Redaktion*).

Auch wenn die Lehrpersonen sich manchmal des «Professionalismus» bedienen um ihre Sache zu verteidigen und um auch ausserhalb Anerkennung für den eigenen Berufsstand zu erhalten (Lang, 1999, 29), ist es nicht die Verbesserung dieser Anerkennung, um die sich die Diskussion um eine Verstärkung der Professionalisierung innerhalb des Lehrberufs dreht. Von diesem zweifachen Prozess scheint jedenfalls der erste am weitesten auf Konsens zu stossen, da er sich auf die alltäglichen beruflichen Bedürfnisse der Lehrpersonen stützt. Die Bereitstellung einer objektiven Wissensbasis, deren Wirksamkeit im Bezug auf die Erfüllung von Effizienzerwartungen wissenschaftlich getestet ist, von esoterischen Zirkeln anerkannt wird und in einer Hochschule vermittelt wird, ist schlussendlich auch der Konvergenzpunkt, an dem sich die Reformbemühungen der Politik und des Berufsstandes am besten vereinen. Zahlreiche Publikationen analysieren und legen Zeugnis ab von den derzeitigen Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, von der Analyse des Kompetenzzuwachses und dem Vorwärtkommen des Professionalisierungsprozesses.¹

Die hier vorliegende Heftnummer will sich nicht in den Bereich solcher Übersichten einreihen. Jedoch gibt es eine Reihe von Fragen, für die es (noch) kaum Antworten gibt: Was wissen wir über die nachhaltigen Effekte der Ausbildung, über den Berufsverlauf von Schülerinnen und Schülern im Erwachsenenalter und über die Effekte der neuen Ausbildungsstrukturen? Aufgrund welcher Indizien und welcher empirischen Basis wurden die Studiengänge transformiert und welche wissenschaftliche Legitimation liegen den neu geschaffenen Struktu-

ren zugrunde? Welchen Beitrag leisten die neuen Studiengänge im Bezug auf den Prozess der Professionalisierung?

Die Beiträge für die hier vorliegende Heftnummer der *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* wurden so ausgewählt, dass sie zur Beleuchtung dieser Problemstellungen einen Beitrag leisten können. Insofern geht es im Folgenden um Forschungsergebnisse über den Objektbereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung (was von Forschung *in* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu unterscheiden ist). Es geht also darum, etwas über die Wirkungen und über die Gültigkeiten der durch die Reformen getroffenen Entscheide sagen zu können. In diesem Heft werden folglich aktuelle Forschungsergebnisse präsentiert, die sich in ihrem Stufenbezug und in ihrem kulturellen Kontext unterscheiden. Auch sind die Analysen unter einer prospektiven Optik präsentiert, um damit das Nachdenken über die Effekte der Studienstrukturen und -inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzuregen. Das Interesse gilt vornehmlich den wissenschaftlichen Wissensbeständen, die den Ausbildungen zugrunde liegen. Die Beiträge orientieren sich dabei an den zwei traditionellen Achsen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Erstens die didaktische Ausbildung sowie zweitens, der Theorie-Praxis-Bezug und der Berufseinstieg.

Die didaktische Ausbildung

Definiert man die Didaktik als Wissensbereich, der eng mit den Fragen des Unterrichts und des Wissenserwerbs in den verschiedenen Fachbereichen verbunden ist, ist ihr eine zentrale Rolle für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuzuschreiben. Dies nämlich dahingehend, dass Didaktik nicht das Unterrichtswissen behandelt, sondern das Wissen über den Unterricht (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Hierzu hält Schneuwly (2009) fest:

*Didaktik entwickelt sich zuerst als Praxis des Unterrichts von Wissen und Können hinsichtlich ihrer Aneignung durch Schüler. Praxis ist aber, wie man weiss, nie losgelöst von Wissen: Didaktik entwickelt sich deshalb auch als Reflexion der Praxis des Unterrichts, zum Behufe ihrer Entwicklung, Veränderung und vor allem auch Vermittlung an andere. Diese Reflexion kann allgemein sein, entwickelt sich aber auch in Funktion bestimmter Unterrichtsgegenstände und -bereiche. Nehmen wir Quintilian als Paradebeispiel, und natürlich Comenius und seine *Novissima linguarum methodus*. Didaktik in diesem weiten Sinn, als Praxis und Reflexion des Unterrichts, ist gegeben, wenn drei Bedingungen erfüllt sind:*

- ein sozialer Raum, der ausschliesslich dem Unterrichten und Lernen dient;
- bestimmte Unterrichtsinhalte;
- spezialisierte Methoden für den Unterricht.

(Schneuwly, 2009, 5, freie Übersetzung des Autors)

Im Rahmen dieser Themenummer, und als Beispiel für die Entwicklungen, welche die Didaktikausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfahren hat, analysieren zwei Beiträge die Auswirkungen des Unterrichts in zwei unterschiedlichen Unterrichtsbereichen: Ein erster Beitrag untersucht die Wirkungen der Weiterbildung, welche Lehrpersonen der Sekundarstufe II im Kanton Genf im Fach Französisch (Muttersprache) zuteil wurden. Ein zweiter Beitrag fokussiert die Allgemeine Didaktik: Anhand einer Curriculumsanalyse des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen wird dabei der Frage nachgegangen, was die künftigen Lehrpersonen in der Grundausbildung lernen sollten.

Sich mit der Frage befassend, welche Wirkung die Ausbildung in Französischdidaktik (Muttersprache) hat, legt Roxane Gagnon (Universität Genf, Schweiz) einen Artikel vor, der auf einer Datenerhebung im Rahmen ihrer Dissertation beruht. In ihrer Analyse interessiert sie sich für die Art und Weise des Debattierens innerhalb eines spezifischen schulischen Kontextes. Entsprechend werden im Beitrag die Dimensionen und die Praktiken des Debattierens in einem spezifisch fachlichen Kontext analysiert. Die Autorin interessiert sich dabei für die Differenzen in den Argumentationsstilen in der Ausbildung und im Schulunterricht. Um diese Unterschiede zu beobachten, hat sie mögliche Einflüsse von Weiterbildungselementen auf die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen einer Berufsschule untersucht.

Samuel Krattenmacher, Christian Brühwiler, Fritz Oser und Horst Biedermann untersuchen ihrerseits die curricularen Inhalte, die angehenden Lehrpersonen in den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen vermittelt werden. Im Rahmen der internationalen Lehrerausbildungsstudie TEDS-M² wurde eine Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung auf der Grundlage aller Studiengänge für die Primar- und Sekundarstufe I in der Deutschschweiz durchgeführt. Erstaunlicherweise zeigen sich die Unterschiede nicht etwa im Bezug auf die Zielstufen, sondern vielmehr ergeben sich Differenzen zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen. Dennoch lässt sich ein gemeinsamer Kanon an Themenbereichen herausarbeiten, der einen Beitrag zur Diskussion um ein schweizerisches Kerncurriculum leisten kann.

Der Theorie-Praxis-Bezug und der Berufseinstieg

Ein weiteres Kernelement der «neuen» Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Theorie-Praxis-Bezug. Die Ausbildung zielt auf die Herausbildung von Lehrpersonen als professionelle Expertinnen und Experten, die befähigt werden, ihren Berufskontext zu reflektieren, um dieses (Kontext-) Wissen aktiv in Unterrichtssituationen einzubringen. Hierzu schreibt etwa Perrenoud (2004):

Die 'Konversation mit einer Situation', nach der Formel von Schön (1994), ist eine mentale Aktivität von hohem Rang, welche, solange die Problemstellung dies erfordert, eine Vielzahl von unterschiedlichen Ressourcen mobilisiert, um eine eigenständige und situationsadäquate Lösung zu generieren.
(Perrenoud, 2004, 11, freie Übersetzung der Redaktion).

Alexandre Buysse (PH Wallis, Schweiz) und Sabine Vanhulle (Universität Genf) befassen sich in ihrem Beitrag mit den theoretischen Fundierungen des Zusammenspiels von Theorie und Praxis sowie deren Implementation in der Lehre in Form des Einsatzes eines Portfolios. Im Einklang mit der Vygotskyschen Theorie-Perspektive und im Hinblick auf die Wichtigkeit der Frage der Vermittlung beim Zusammenspiel von Theorie und Praxis bei der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler, behandeln die Autoren das Instrument «Portfolio» unter seiner doppelten Vermittlungsfunktion: Einerseits im Hinblick auf die Kontrolle, welche Studierende via Portfolio auf Gelerntes ausüben können, andererseits im Hinblick auf die wissensstrukturierende Funktion des Portfolios, da es erlaubt Zusammenhänge des Lernens manifest zu machen, die bei der Konstruktion des Wissens beteiligt sind. Nach einer theoretischen Einleitung zur Konstruktion von professionellem Wissen bei Studierenden durch den Unterricht illustrieren die Autoren ihre Annahmen anhand des Einsatzes von Portfolios in zwei unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen. Sie zeigen abschliessend auf, wie die gewonnen Erkenntnisse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nutzbar gemacht werden können.

Luc Ria, Guillaume Serres und Serge Leblanc, Professoren des *Instituts universitaire des formations des maitres* der Auvergne und des Languedoc (Frankreich) spezifizieren das Theorie-Praxis-Verhältnis anhand des Berufseintritts: Ausgehend von den Schwierigkeiten, welche die Phase der Berufseinführung für Lehrpersonen darstellen kann, zeigen sie anhand eines Beispiels, wie eine Ausbildungsinstitution die Studierenden in dieser Phase begleitet. Die Autoren analysieren dabei ein Beobachtungsinstrumentarium mit dem die Praktikantinnen und Praktikanten der französischen Lehrerbildungsinstitution auf ihren ersten Feldkontakt vorbereitet werden: Durch die sukzessiv in den Unterricht eingeführten Videosequenzen zur Unterrichtsarbeit in einem schwierigen Milieu sowie durch reale Beobachtungsvorgänge werden die Studierenden aufgefordert, ihre Emotionen, Erfahrungen und Reflexionen zu den unterschiedlichen Beobachtungssequenzen zu beschreiben. Die Resultate zeigen das Potential von Lerngefässen mit Video- und Unterrichtsbeobachtung, sie verweisen aber auch auf die Wichtigkeit der reflexiven Begleitung der Studierenden, damit die Beobachtungen zu einer tatsächlichen beruflichen Weiterentwicklung beitragen können.

Der Blick über den Tellerrand

Abschliessend bietet ein letzter Beitrag von Prof. Ian Menter und seinen Kolleginnen und Kollegen der «Teacher Education Group» eine Gesamtschau der Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Grossbritannien. Das Forscherkollektiv skizziert anhand einer Analyse einer Online-Datenbank eine Landkarte der Forschungsbestrebungen im Vereinigten Königreich, entsprechend ihrer thematischen und methodischen Zugänge. Sie kommen dabei zum Schluss, dass bei den publizierten Forschungen qualitative, praxisnahe und kleinräumige Projekte übermässig präsent sind. Sie halten ebenso kritisch fest, dass aufgrund der starken Praxisverknüpfung der Projekte die Verbindung zur Theorie bisweilen in den Hintergrund rückt. Inhaltlich wiederum dominieren, und dies dürfte kaum weiter erstaunen, Themen der Lern-Lehr-Entwicklung mit Bezug zum Feld, während Inhalte zum Lehrere ethos und zur Ausbildung der Auszubildenden kaum vorkommen.

Aussichten

Die Zusammenstellung dieses Themenheftes hat uns vor Augen geführt und zugleich erstaunt, wie wenig zu den in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzten Instrumenten und Mitteln geforscht wird – auch in der Schweiz. Im Gegensatz zur Situation im angelsächsischen Raum, wo die Forschung über Forschung im Bildungsbereich allgemein eine längere Tradition und eine grössere Präsenz aufweist (*Evidence-Based Policy*, *Evidence-Based Policy Making*, *Evidence-Based Practice* oder auch *Evidence-informed Policy Making*). Dort werden Forschungsergebnisse genutzt, um das Bildungssystem «durch die Beweisführung und nicht durch den guten Glauben oder statthafte Dogmen» zu steuern. Dies in einem System, in dem Forschungsergebnisse Akzeptanz als «Unterstützungssystem für die rationale Entscheidungsfindung in der Praxis und in der Politik» (Saussez & Lessard, 2009, *freie Übersetzung der Redaktion*) finden. Ausser in den Beiträgen der ‚Teacher Education Group‘ und der Autorengruppe, die sich auf die Ergebnisse der TEDS-Studie beziehen, haben wir in den uns vorliegenden Artikeln keine Hinweise gefunden, die sich auf eine solche Tendenz beziehen. Dennoch: Die hier präsentierten Texte, ob aus universitärer Provenienz oder aus den Fachhochschulen, orientieren sich alle am klassischen universitären Forschungsmodell. Sie gehen von Promotionsarbeiten aus oder beziehen sich auf bestehende Forschungsprojekte, die im Bezug auf die Themenwahl von autonom agierenden Professorinnen und Professoren geleitet werden. Die von jungen Forschenden und von engagierten Projektleitenden entwickelte Dynamik, deren Resultate sicherlich zur gelingenden Fortschreibung des Professionalisierungsprozess beitragen, können sicherlich erfreuen. Ebenso positiv hervorzuheben ist, dass die zeitgenössische wissenschaftliche Forschung ihre

wichtige autonome Stellung vis-à-vis den politischen Erwartungen und der Auftragsforschung halten konnte. Trotzdem stellen wir fest, dass die oben beschriebene Forschungsausrichtung, welche durch die neue Governance hervorgebracht wurde und zur stetigen Evaluation und Auto-Evaluation der Ausbildungsgänge auffordert, noch wenig Eingang gefunden hat.

Gibt es einige wertvolle Arbeiten zur Evaluation von Ausbildungsgängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bleiben sie doch in quantitativer Hinsicht relativ dünn gesät (vgl. dazu die Synthese im Schwerpunktbericht Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). Dies erstaunt aus zwei Gründen: Erstens haben die Pädagogischen Hochschulen, ebenso wie die Universitäten, in letzter Zeit beinahe flächendeckend Abteilungen zur Qualitätssicherung erstellt. Die Befunde dieser Stellen bleiben aber zumeist vertraulich und die Resultate sind nur für den internen, administrativen Gebrauch bestimmt. Ihnen fehlt, um den Status einer wissenschaftlichen Arbeit zu erlangen, dass die eingesetzten Fragestellungen kritisch hinterfragt und die Resultate publiziert respektive unter Peers diskutiert werden können. Zweitens erstaunt ebenfalls, und dies mag mit Ersterem zusammenhängen, der scheinbar fehlende Willen der betroffenen Lehrpersonen oder Dozierenden, die Analyse der Unterrichtsmittel vermehrt in die eigene Hand zu nehmen, auf mögliche Effekte hin zu evaluieren, diese gegebenenfalls zu überarbeiten, und zwar ohne dass dies durch eine vorgesetzte Stelle explizit verlangt wird. Dieser permanente Verbesserungsprozess wäre sicher im Sinne einer Weiterentwicklung der Professionalisierung, sowohl der Ausbildung als auch der Unterrichtsarbeit im Feld, wie sie eigentlich von den Lehrpersonen, den Dozierenden und den Forschenden gewünscht wird.

Das vorliegende Themenheft der SZBW ermöglicht hierzu interessante Perspektiven und Aussichten für die Forschung und die interinstitutionelle Zusammenarbeit. So gesehen eröffnet das Beispiel eines Entwurfes neuer Forschungsfragen anhand des bestehenden Grossprojekts TEDS-M, wie es von der Schweizer Forschendengruppe gemacht wurde, Möglichkeiten, wie aus anderen Untersuchungen weitere Fragen abgeleitet werden können, die sich tatsächlich um die Inhalte und Formen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kümmern. Dies wäre nicht zuletzt mit der eigentlichen Idee der neuen Governance vereinbar, den Lehrpersonen ein professionelles Fortkommen durch die Strukturen und Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu ermöglichen.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. bspw.: Criblez, 2007; Crotti & Oelkers, 2002; Hofstetter & Criblez, 2000; Tardif & Lessard, 2004; Gauthier & Mellouki, 2006; Kamm, 2007; Maradan, 2002; Mialaret, 1996; Perrenoud, 1994; Schärer, 2002
- ² Mehr zur Studie unter: [<http://www.iea.nl/teds-m.html>]

Bibliographie

- Criblez, L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- Criblez, L., Hofstetter, R. (Hrsg.) & Périsset Bagnoud, D. (Koll.). (2000). *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles*. Bern: Lang.
- Crotti, C., Oelkers, J. (2002). *Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002*. Bern: BLMV
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maître: une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris: L'Harmattan.
- Draelents, H. (2007). Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique. Une étude de cas en Belgique francophone. *Cahiers de la recherche en éducation et formation du Girsef*, n° 59.
- EDK (2009). *Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Favarque, N. (2008). Éducation, formation, insertion: les apports de l'approche par les capacités de Sen. In V. Dupriez J.-F. Orienne, M. Verhoeven (Hrsg.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (s. 65-87). Berne: Lang.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens : der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (Éd.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Hofstetter, R., Magnin, Ch., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éd.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école d'État démocratique en Suisse, 19^e siècle*. Berne: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : de Boeck, Raisons éducatives.
- Kamm, E. (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen: Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses*. Bern: Lang.
- Keely, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*, Paris: OCDE.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen des Bildungsmonitorings 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung.
- Maradan, O. (2002). Die ‚Hautes Écoles Pédagogiques (HEP)‘ der französisch- und deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2), 150-162.
- Mialaret, G. (1996). *La formation des enseignants*. Paris: PUF, Que sais-je?
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits: histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris: Nathan.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion: Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan, (Hrsg.). *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (s. 11-32). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'Éducation Basée sur la Preuve. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 168. 113-136.

- Schärer, Hans-Rudolf (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz, *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2), 137-149.
- Schneuwly, B. (2009). *Die Fachdidaktiken, im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Parallelvortrag. Jahreskongress SGBF/SGL*. Zürich 30. Juni 2009. Genève: Université, FPSE, SED (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). (Hrsg.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Übersetzung und Überarbeitung: Lukas Lehmann

