

La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis

Thanassis **KARALIS**, Konstantinos **RAVANIS** et Vassilis **KOMIS**,
Département des sciences de l'éducation (Section Préscolaire),
Université de Patras, Grèce
komis@upatras.gr

Résumé

Le texte aborde les évolutions des 20 dernières années de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce. Il présente notamment les différents cadres de réalisation, les institutions et les procédés de la formation initiale et de la formation continue des enseignants. Les auteurs font un examen critique des avantages et des contradictions qui ont accompagné la création et le fonctionnement des départements universitaires de formation au cours des dernières années. L'analyse met certes en exergue des problèmes de disfonctionnement et d'orientation des départements universitaires de pédagogie, mais souligne aussi divers éléments des programmes de formation et de recherches scientifiques qui annoncent la dynamique des évolutions probables.

La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis

Thanassis **KARALIS**
Konstantinos **RAVANIS**
Vassilis **KOMIS**

Introduction

Si on applique la typologie de Coombs (1968), désormais habituelle pour le classement des activités éducatives, on peut considérer que la formation de base et la formation continue des enseignants se réalisent dans les cadres suivants :

- (i) *Formation institutionnelle* : elle a lieu dans des institutions éducatives caractérisées par un enseignement gradué dans le temps et une structure hiérarchique; nous nous référons ici à la formation initiale des enseignants dans le cadre de l'enseignement universitaire;
- (ii) *Formation non institutionnelle* : elle s'inscrit dans des activités de formation ayant des objectifs précis, qui se déploient en dehors du système éducatif établi; il s'agit de programmes de formation continue des enseignants, qui, d'ordinaire, sont organisés par un grand nombre d'agents et sont le plus souvent financés par l'État et menés sous sa tutelle;
- (iii) *Formation informelle* : elle concerne différentes institutions et des environnements qui interviennent tout au long de la formation (soit entre autres : travaux, bibliothèques, médias de masse). Dans le cas des enseignants, l'institution de formation informelle la plus caractéristique est l'école elle-même, que cette formation revête la forme d'un apprentissage informel des pratiques pédagogiques des collègues (Greene, 1991) ou celle de réunions de communautés de pratiques par les enseignants eux-mêmes (Lave et Wenger, 1991). Dans la même direction, on peut exploiter d'autres moyens, comme les technologies de l'information et de la communication (TIC), pour développer un professionnalisme collectif (Karsenti, 2005).

Dans la présente étude, nous examinerons les institutions et les procédés de la formation initiale et de la formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce. Nous entreprendrons une analyse critique des avantages et des contradictions qui ont accompagné la création et le fonctionnement des départements universitaires de formation au cours des 20 dernières années.

La formation des enseignants du préscolaire et du primaire

La formation du diplôme

Les premières réglementations institutionnelles concernant la formation des enseignants furent celles des lois présidant à la fondation des Écoles de formation des maîtres (1834) et des Écoles d'institutrices du préscolaire (1897), dans les premières phases de l'établissement du nouvel État grec. Par la suite, ces institutions furent remplacées par l'Académie de pédagogie (1933) puis, plus tard encore (1959), par les Écoles d'institutrices du préscolaire (Stamélos, 1999; Papakonstantinou et Andréou, 1992). En fait, jusqu'au milieu des années 80, avec de temps en temps des aménagements et des transformations institutionnelles dans les programmes d'enseignement, ce furent ces deux types d'institutions qui constituèrent le levier de la formation de base des enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire. Cependant, la durée limitée de cet enseignement de base (deux à trois ans) ainsi que le fait que les Académies de pédagogie et les Écoles d'institutrices du préscolaire étaient inclassables, car situées en dehors du réseau de l'enseignement supérieur, avaient des conséquences, d'une part, sur le niveau et la qualité de la formation de base des enseignants et, d'autre part, sur le prestige de la profession.

Tableau 1. Le transfert dans les départements universitaires

	1985	1993
	Écoles d'institutrices du préscolaire	Départements pédagogiques d'enseignement du préscolaire
Nombre d'établissements	4	7
Nombre d'étudiants	3 267	3 280
Nombre de diplômés	1 305	836
Nombre d'enseignants	34	66
	Académies de pédagogie	Départements pédagogiques d'enseignement du primaire
Nombre d'établissements	14	8
Nombre d'étudiants	10 577	4 210
Nombre de diplômés	4 862	615
Nombre d'enseignants	132	120

Traitement des données de l'Office national de statistique de Grèce (1995, 2000)

Comme on peut le constater d'après les données du tableau 1, la situation de la formation au diplôme des enseignants présentait de sérieux problèmes et difficultés durant les premières années de fonctionnement de ces départements. De fait, la création d'un certain nombre de nouveaux départements était en suspens et les conditions de leur fonctionnement harmonieux n'étaient pas encore assurées d'un côté et de l'autre, les méthodes des institutions de l'ancien type n'étant pas encore définitivement abolies. Le règlement définitif de tous ces problèmes ne fut trouvé qu'au milieu des années 90. La situation actuelle des départements universitaires pour la formation des enseignants du préscolaire et du primaire est décrite dans le tableau 2, qui présente les données les plus récentes. Certaines réformes de type institutionnel ont été appliquées au cours de cette période de transition, dont :

- (i) l'encadrement de tous les départements par des enseignants détenteurs du diplôme de doctorat (dont la plupart sont titulaires) et intégrés sur quatre niveaux hiérarchiques (maître de conférence, professeur assistant, professeur associé, professeur);
- (ii) la création d'un département orienté vers l'éducation spécialisée;
- (iii) l'effort progressif de nombreux départements pour élargir le contenu des études, ainsi que les perspectives professionnelles de ses diplômés – dans un certain nombre de cas, ce changement est indiqué dans l'intitulé même du département, appelé alors Département de l'éducation.

Tableau 2. Les départements universitaires de formation des enseignants du préscolaire et du primaire

	Enseignement du primaire	Enseignement du préscolaire	Éducation spécialisée
Nombre de départements	9	9	1
Nombre d'étudiants	6 053	4 696	324
Nombre d'enseignants	341	198	6

Traitement des données de l'Office national de statistique de Grèce (2002)

La formation de troisième cycle

La revalorisation des écoles de formation des enseignants du préscolaire et du primaire à un niveau universitaire a aussi eu pour résultat le développement des études de troisième cycle dans les sciences de l'éducation. Après une première phase d'adaptation, la plupart des départements ont mis en place des programmes d'enseignement de troisième cycle qui leur permettent de délivrer : (i) un diplôme de spécialisation de troisième cycle (d'une durée d'études de deux ans) et (ii) un diplôme de doctorat. Presque tous les départements de formation des enseignants (17 sur 19) ont développé des programmes organisés qui conduisent à des diplômes de spécialisation, et chaque département

offre un cycle d'études conduisant à un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation. Mieux que tout autre, le développement de programmes d'enseignement de troisième cycle atteste de l'élargissement du caractère des départements de pédagogie qui, de simples écoles professionnelles, deviennent des départements universitaires de sciences de l'éducation. La situation des études de troisième cycle dans les départements universitaires de formation des enseignants est présentée au tableau 3.

Tableau 3. Les études de troisième cycle dans les départements universitaires de formation des enseignants du primaire et du préscolaire

	<u>Enseignement du primaire</u>	<u>Enseignement du préscolaire</u>	<u>Éducation spécialisée</u>	<u>Total</u>
Nombre d'étudiants dans les programmes de spécialisation du troisième cycle	459	248	--	707
Nombre de doctorants	550	541	7	1 098
Total	1 009	789	7	1 805

Traitement des données de l'Office national de statistique de Grèce (2002)

Il convient de noter que les enseignants du primaire et du préscolaire peuvent suivre des études de troisième cycle en sciences de l'éducation dans d'autres départements universitaires. En particulier (Office national de la statistique en Grèce, op. cit.) :

- (i) Dix-sept départements universitaires (de sociologie et de philosophie surtout) proposent des programmes de troisième cycle en sciences de l'éducation ou dans des disciplines voisines (par exemple : l'exclusion sociale, l'orientation professionnelle, le genre, etc.);
- (ii) L'Université ouverte de Grèce, premier institut en Grèce de niveau universitaire d'enseignement à distance, a mis en place un programme d'études de troisième cycle en sciences de l'éducation durant l'année scolaire 2000-2001. Il est principalement suivi par des enseignants de tous les cycles. Jusqu'à présent, 2 400 étudiants ont été admis à ce programme.

Formation continue

D'un point de vue historique, la formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire s'est déroulée dans de nombreux et divers cadres de formation institutionnelle et non institutionnelle : les départements de philosophie des universités traditionnelles, les organismes de recherche (à l'instar de l'Institut pédagogique, instance officielle de conseil auprès de l'État en matière d'éducation), ainsi que divers instituts de formation des enseignants, comme le *Didascaleio* (une école de formation continue proposant un cycle de deux ans, fondée en 1967, et dont le nom renvoie aux premières écoles de formation des maîtres du début du siècle dernier), ou les Écoles de formation continue des enseignants du primaire, qui fonctionnèrent durant les décennies 70 et 80. Ces deux derniers organismes en particulier réalisaient une formation systématique sur une durée d'un ou deux ans destinée aux enseignants en exercice. À la même époque, alors qu'on fermait les écoles de formation des enseignants et qu'on ouvrait des départements universitaires de pédagogie, furent institués les Centres de formation périphériques (1989). Ils fonctionnent encore aujourd'hui, proposant le plus souvent des programmes accélérés d'initiation ou de formation continue périodique.

À partir du milieu des années 90, une partie importante de la formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire a été prise en charge par les départements universitaires de pédagogie, remplissant ainsi le vide existant sur ce plan, en particulier dans la dernière décennie. Outre des programmes courts organisés sur l'initiative de laboratoires ou d'unités de recherche, les départements de pédagogie offrent aussi deux autres types de programmes de formation continue organisés sur un ou deux ans :

- (i) *Les programmes d'alignement des anciens diplômés sur les diplômes universitaires.* La création des départements universitaires de pédagogie avait eu pour conséquence la formation de deux catégories d'enseignants – ceux qui étaient titulaires d'un diplôme universitaire (d'une durée de quatre ans), d'une part, et ceux qui étaient titulaires d'un diplôme des écoles de l'ancien système (d'une durée de deux ans), d'autre part. Ce problème a été résolu par une disposition de loi imposant aux départements de pédagogie d'organiser des programmes de formation complémentaire à destination des enseignants en poste, sur une durée d'un ou deux ans, qui conduisent à un alignement des capacités, réelles et formelles, de ces deux catégories;

(ii) *Les instituts de formation des maîtres*. Il s'agit d'une tentative de la part des départements universitaires de pédagogie pour créer des unités de formation continue systématique sur le modèle des premiers instituts de formation. Aujourd'hui, des *Didascaleia* (du nom de ces premiers instituts) fonctionnent dans cinq des neuf départements universitaires de pédagogie pour la formation des enseignants du préscolaire et dans six des neuf départements universitaires de pédagogie pour la formation des enseignants du primaire. En fait, le *Didascaleio* est l'un des rares cas où une structure de formation non institutionnelle s'intègre de façon organique à la structure de formation institutionnelle, c'est-à-dire dans le département universitaire de pédagogie.

Examen critique des évolutions : contradictions et défis

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la revalorisation des études des enseignants du préscolaire et du primaire s'est faite par la création de départements universitaires de pédagogie. Cependant, au lieu d'être déterminés sur la base des domaines scientifiques qui les concernent, les départements créés ont été définis à partir du métier de leurs bénéficiaires, créant ainsi des unités institutionnelles fondées sur des contradictions structurelles congénitales. En réalité, cette évolution, malgré son indubitable importance pour le développement des sciences de l'éducation dans notre pays, a généré des départements à caractère professionnel, en contradiction avec les traditions des sciences de l'éducation dans le reste du monde, et, surtout, dont le contenu et l'image présentent des contours épistémologiquement flous. Le choix de créer des départements pédagogiques d'enseignement du préscolaire et d'enseignement du primaire plutôt que des départements de sciences de l'éducation a eu des conséquences aussi bien sur leur développement que sur leurs perspectives d'évolution.

Les problèmes de fonctionnement et d'orientation des départements universitaires de pédagogie dans les premières phases de leur existence furent nombreux et variés. Les questions d'organisation et de mise en œuvre du travail d'enseignement et d'administration, le manque de locaux d'enseignement, la pénurie de personnel d'enseignement et d'administration, en plus de l'insuffisance de financement, ont obligé ces départements fraîchement créés à mener une lutte constante pour leur survie.

Une série d'éléments rendent compte de la situation actuelle et annoncent la dynamique des évolutions probables. Tout d'abord, si on étudie les programmes d'études de troisième cycle proposés par les départements universitaires de pédagogie ou les diplômes de doctorat, on peut constater qu'ils couvrent entièrement l'éventail des sciences de l'éducation et le dépassent même souvent dans les cas des programmes de doctorats interdépartementaux. Au niveau du diplôme, les programmes des études correspondent désormais exactement à ceux des départements de sciences de l'éducation des pays ayant une longue tradition en la matière. De même que, très souvent, d'autres départements requièrent un soutien didactique de la part des professeurs des départements de pédagogie sur un large éventail de sujets, les départements de pédagogie sollicitent à leur tour le soutien de ces derniers. De plus, si on examine les travaux de recherche que publient les membres des départements de pédagogie, on constate que leurs sujets couvrent tous les champs du système éducatif, des institutions et procédés éducatifs, y compris ceux de l'enseignement secondaire et supérieur, de la formation continue des enseignants, de la formation des équipes sociales spécialisées et des formes non institutionnelles d'enseignement.

Sous leurs aspects divers, l'activité de formation comme l'activité scientifique dont nous venons d'évoquer brièvement l'état actuel et les perspectives, ainsi que l'interaction continuelle avec le reste de la communauté scientifique et la société, ont à l'évidence conduit à une mutation de fait du rôle, de la physionomie et des perspectives des départements de pédagogie. Dans la réalité, certains départements ont déjà formé une identité qui correspond à ce qui est reconnu sur le plan international comme l'identité des départements de sciences de l'éducation et ne sont plus considérés comme de simples institutions de formation des enseignants. C'est d'ailleurs pourquoi de nombreux départements de pédagogie ont déjà changé ou demandent à changer leur nom, car ils constatent progressivement un décalage entre celui qui leur a été donné à l'origine et leur physionomie actuelle.

Dans les circonstances internationales actuelles, les changements dans les relations professionnelles, dans la structure des emplois et dans la structure sociale contraignent le système éducatif à se réorganiser et à se réorienter de manière à réinstaller de nouvelles relations fonctionnelles avec ce qu'il est convenu d'appeler « le marché du travail ». Il semble donc que l'un des mécanismes choisis en vue de régler cette relation consiste, entre autres, à dévaluer les études de base à tous les niveaux de l'enseignement et à se tourner vers des formations professionnelles flexibles. Il résulte de ce choix que le financement public des universités et des centres de recherche est à la baisse, que la contrainte pour une dévalorisation de la recherche fondamentale se renforce et que la recherche appliquée en collaboration avec les entreprises concernées est systématiquement favorisée. Dans ce cadre réapparaît sur le plan international, comme un combat idéologique, la mise en doute de l'« utilité » des sciences humaines et sociales et de leurs études. L'orientation des études vers les champs cognitifs que sert le couplage entre éducation et marché du travail conduit inéluctablement à la dévalorisation des sciences humaines et sociales, même si les particularités des diverses orientations scientifiques offrent souvent certaines échappatoires.

Les départements de pédagogie subissent eux aussi les conséquences de cette orientation générale, mais vivent d'une façon particulière les oppositions et les contradictions contemporaines. Tout d'abord, l'opposition entre le caractère professionnel et le caractère scientifique des départements de pédagogie semble se résoudre de façon quasi naturelle puisque le caractère désormais scientifique de la physionomie de ces départements n'empêche nullement la formation des enseignants et, dans certaines conditions définies, la favorise plutôt. Ainsi, dans l'état actuel des choses, nous pouvons soutenir que la promotion d'une image d'études directement associées à l'exercice d'un métier constitue aussi un avantage comparatif. Cependant, que leur nom soit changé ou non, les départements de pédagogie s'orientent vers leur transformation en départements de sciences de l'éducation.

Conclusion

Les évolutions des 20 dernières années dans le domaine de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce peuvent se résumer comme suit :

- i) La création et le fonctionnement de départements universitaires de pédagogie ont eu pour résultat une revalorisation de la formation des enseignants du point de vue tant quantitatif que qualitatif. Aujourd'hui, 19 départements fonctionnent dans le pays avec pour principale mission la formation des enseignants, du premier au troisième cycle;
- ii) Le rôle de ces départements est important aussi en ce qui concerne la formation continue des enseignants puisqu'ils interviennent, par le biais des programmes qu'ils développent et des unités en fonctionnement, dans un domaine où la présence de l'État est largement insuffisante;
- iii) Après une première période employée à résoudre les problèmes accompagnant leur création, ces départements ont aujourd'hui fixé leurs caractéristiques et présentent une physionomie radicalement différente de celle des écoles professionnelles. Progressivement, ils se transforment en départements de sciences de l'éducation, avec une présence appréciable de la recherche et des activités sensiblement plus larges que celles de départ : la formation continue des enseignants notamment.

Les départements universitaires de pédagogie en Grèce sont aujourd'hui invités à rechercher de nouveaux rôles dans le cadre des contradictions actuelles ou, plus exactement, ils sont invités à survivre, à la condition de revendiquer de nouveaux rôles. Il semble cependant que le pari qu'ils doivent sans cesse gagner soit de chercher à s'adapter aux besoins et aux aspirations que créent les oppositions contemporaines tout en développant leur physionomie et leur identité scientifique de façon offensive.

Références

- Coombs, P. H. (1968). *The world crisis in educational productivity*. Oxford : Oxford University Press.
- Greene, M. (1991). Teaching : The question of personal reality. Dans A. Lieberman et L. Miller (dir.), *Staff development for education in the '90s : New demands, new realities, new perspectives* (2^e éd.). New York : Teachers College Press.
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et formation*, 49, 73-90.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Office national de statistique de Grèce (1995). *Statistiques de l'enseignement 1985/86*. Athènes : Auteur.
- Office national de statistique de Grèce (2000). *Statistiques de l'enseignement 1992/93 – 1993/94*. Athènes : Auteur.
- Office national de statistique de Grèce (2002). *Les chiffres de l'éducation*. Récupéré le 30 mai 2006 de www.statistics.gr
- Papakonstantinou, P. et Andréou, A. (1992). *Les Didascaleia et le développement de la pensée pédagogique, 1875-1914*. Athènes : Odysseas (en grec).
- Stamélos, G. (1999). *Les départements universitaires de pédagogie : origines, situation actuelle, perspectives*. Athènes : Gutenberg (en grec).