

Former les enseignants et les formateurs pour l'éducation formelle et non formelle : une discussion ouverte et continue en Grèce

Konstantinos **Ravanis**
Université de Patras, Grèce

Thanasis **Karalis**
Université de Patras, Grèce

Vassilis **Komis**
Université de Patras, Grèce

hronique internationale

Introduction

La professionnalisation du travail des enseignants ainsi que la formation des enseignants et des formateurs sont des perspectives internationales des dernières décennies qui comportent des enjeux variés. Si le développement professionnel est un processus de « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, p. 7), on peut s'interroger sur les pratiques de la formation, sur les changements éventuels des préoccupations didactiques mises en œuvre par les enseignants, sur la recherche consacrée à la formation, sur le suivi des orientations des programmes de formation.

En tant que sujet, l'enseignant est porteur d'une dimension épistémologique construite au cours de son propre cursus scolaire et universitaire et dans sa formation au métier d'enseignant. Cette dimension influence son rôle d'enseignant; son activité professionnelle conditionne la réalité de la situation didactique, la mise en activité des élèves et la réalisation des tâches qu'il leur prescrit. Pour autant, cette dimension épistémologique compose avec une dimension pragmatique qui lui permet la mise en acte au travers d'un certain nombre de valeurs, de compétences, de savoirs et savoir-faire. (Ginestié et Tricot, 2013, p. 13)

Mais surtout, comme notre contexte est caractérisé par des modifications et des transformations profondes qui bouleversent rapidement les structures culturelles, sociales, politiques et économiques (Koustourakis, 2007), on peut mettre le doigt sur les processus et les projets des rénovations et des réformes des systèmes de la formation des enseignants. Pour traiter cette dernière question, nous présentons une esquisse de la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation formelle et des formateurs de l'éducation informelle en Grèce dans un contexte en pleine évolution depuis les années 1980. Une attention particulière est portée sur les aspects de la formation pratique des enseignants et sur la façon dont cette formation se concrétise par rapport au niveau d'enseignement auquel ces enseignants se préparent (primaire, secondaire, etc.) et à l'évolution que cette formation a subie depuis les années 1980.

1. L'évolution du système de formation scientifique et professionnelle des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce

Depuis l'établissement du nouvel État grec au 19^e siècle, la question de la formation initiale des enseignants avait été réglée par la fondation des Académies de pédagogie pour la formation des maîtres du primaire et des Écoles des institutrices du préscolaire (Kakana, 2012; Papakonstantinou et Andréou, 1992; Ravanis, Balias, Karalis et Komis, 2010; Zambeta, 1994). Ces écoles publiques, qui ont occasionnellement fait l'objet de transformations institutionnelles au niveau des programmes et des curricula, de la durée des études (de 1 à 3 ans), des choix pédagogiques, des diplômes des professeurs et de la capacité de répondre aux besoins du réseau scolaire, jouaient un rôle important comme le seul plan pour la préparation des enseignants. Cependant, l'image de ce modèle de formation initiale des enseignants s'est révélée discutable ou insuffisante dans la société, étant donné que ces académies et écoles normales étaient reconnues comme institutions de faible niveau et à efficacité limitée.

La pression exercée par les organismes scientifiques, les syndicats et les acteurs sociaux; le mouvement mondial vers un système scolaire pour tous qui vise à offrir une éducation de base de qualité à tous les enfants et la conception de l'enseignement universitaire comme un investissement pour le développement des forces productives ont abouti à une rénovation éducative importante dans le domaine de la formation initiale des enseignants.

Depuis 1984, un nouveau cycle dans la formation des enseignants du préscolaire et du primaire a commencé. Les académies et les écoles normales évoquées plus haut ont fermé leurs portes, et la formation de ces enseignants a été affectée aux départements des sciences de l'éducation créés dans diverses universités de la Grèce (neuf à l'orientation primaire, neuf à l'orientation préscolaire et un département destiné à l'éducation spécialisée). L'enjeu principal de cette réforme majeure était la décision politique de remplacer les études professionnelles des enseignants du premier degré par les parcours scientifiques. Un autre but crucial était de remplacer l'image d'un enseignant qui transmet sous forme expositive des connaissances prédéterminées par le prototype d'un enseignant qui planifie et déploie ses pratiques éducatives à partir des savoirs théoriques ou pratiques, mais basés sur la recherche pédagogique contemporaine. En plus, dans le cadre des changements apportés aux programmes d'études, les étudiants-futurs enseignants sont amenés à gérer seuls leur classe, se basant sur l'expérience acquise lors de quelques semaines de stages (formation pratique) incluses dans leur formation.

Cependant, de nombreuses difficultés ont été relevées dans le cadre de ce projet, comme des problèmes d'organisation et de fonctionnement de ces nouvelles institutions, leur statut épistémologique ambigu et des représentations contradictoires sur l'orientation des études. Au cours de cette période de la transition de l'ancien système (celui des académies et des écoles normales) à une éducation universitaire, nous pouvons distinguer certains changements institutionnels fondamentaux (Karalis, Ravanis et Komis, 2007).

Tout d'abord, la maîtrise universitaire d'un département pédagogique ou un diplôme en sciences de l'éducation offrent aux titulaires la possibilité de travailler comme enseignants à l'école primaire ou maternelle, publique ou privée. Mais la mise à jour du contenu des études et aussi le rôle essentiel de la recherche dans la majorité des départements des sciences de l'éducation a élargi les perspectives professionnelles des diplômés. En réalité, nous pouvons constater aujourd'hui que les diplômés ne travaillent pas seulement comme enseignants, mais souvent comme collaborateurs scientifiques dans les maisons d'édition, dans les musées, dans la production des logiciels, etc.

De plus, au moment de leur constitution, les départements universitaires de formation des enseignants du primaire ont été encadrés par des enseignants-chercheurs qui possédaient une thèse de doctorat délivrée par une université d'un pays européen, des États-Unis, de l'Australie, ou du Canada. Ces enseignants-chercheurs construisent peu à peu un nouveau corps professionnel de la formation et évoluent dans leurs échanges avec la société et les savoirs aussi bien à cause des transformations dans leur travail que de l'entrée en force de l'université dans les qualifications diplômantes.

La durée des études a passé à quatre ans et évidemment le contenu et l'orientation de ces études a changé complètement. L'influence « d'un triple point de vue – épistémologique (les connaissances se construisent, doivent être validées et partagées par la communauté à un moment donné); psychologique (théorie socioconstructiviste sur l'apprentissage); sur la communication (les significations sont construites au cours des interactions) » conduit à la reconsidération du rôle de l'enseignant (Boilevin, 2013, p. 122). Ainsi, dans le nouveau dispositif, une série de questions ont été soulevées : Quel est le contenu de l'enseignement? Quelles sont les situations mises en place par les enseignants-chercheurs et simultanément formateurs? À quels savoirs se réfèrent-ils? Quelle en est l'épistémologie sous-jacente? Quels peuvent être les ponts entre la recherche en didactique et la formation des enseignants, afin de favoriser l'évolution des pratiques des enseignants? Quels sont les concepts de la didactique qui paraissent incontournables pour les études de formation universitaires? Avec quels objectifs sont-ils présentés aux formés futurs enseignants? Quels sont les obstacles rencontrés par les étudiants en formation pour acquérir ces savoirs? Et, enfin, quels sont le caractère et les objectifs de la formation pratique (le stage dans les écoles) des futurs enseignants et comment celle-ci peut-elle contribuer au développement de la compétence de réflexion critique? (Karalis, Sotiropoulos et Kampeza, 2007).

En parallèle, les attentes éducatives et sociales, d'un côté, le déploiement progressif de la recherche fondamentale et appliquée, de l'autre côté, ont eu pour résultat pour tous ces départements de formation des enseignants le développement des programmes d'études structurés qui mènent à des diplômes de type master et conjointement la construction d'un cycle d'études pour les titulaires d'un master conduisant à un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation. En outre, les diplômés, en tant que possesseurs d'une maîtrise en sciences de l'éducation, peuvent suivre des études de troisième cycle dans d'autres départements universitaires aux diverses orientations de sciences humaines et sociales.

2. La formation initiale des enseignants du secondaire

Le système de l'enseignement secondaire en Grèce comprend deux réseaux différents : l'enseignement général (public majoritairement ou privé) et l'enseignement technique et professionnel.

Pour être qualifié comme enseignant du secondaire général, il suffit de posséder une maîtrise (en langues, en mathématiques, en sciences physiques et naturelles, en histoire, etc., c'est-à-dire un diplôme universitaire de quatre ans) et de réussir à un concours de recrutement. Pour cette grande majorité des futurs enseignants, ni une formation pédagogique ni une formation initiale relative à la profession de l'enseignant ne sont prévues. Les diplômes universitaires de niveau maîtrise sont considérés comme pertinents pour qu'un titulaire devienne enseignant bien que le contenu des programmes d'études en histoire, en mathématiques, en physique, etc., ne justifient de toute façon un tel choix. En réalité, ces départements ont incorporé depuis longtemps un petit nombre de cours non obligatoires dans leurs programmes d'études concernant la pédagogie et surtout la didactique de la discipline. Cependant, dans cette conception d'études, il n'y a aucune prescription pour certains stages ou exercices pratiques ou même pour un certain type d'adaptation et de l'expérience dans les écoles secondaires. « Cette orientation éducative et politique implique l'acceptation implicite selon laquelle un scientifique titulaire d'une maîtrise est capable d'organiser les notions à transmettre, de prendre en compte la réaction des élèves au processus d'apprentissage et de mettre en relation les connaissances déjà acquises par les enfants avec les nouvelles connaissances qu'on désire transmettre » (Ravanis, Balias, Komis et Karalis, 2011).

En revanche, une maîtrise en disciplines relatives et une formation pédagogique et didactique d'une année délivrée par l'École de formation des maîtres (établie dans la capitale grecque et disposant des annexes en dix villes grecques) sont nécessaires pour arriver aux concours pour l'enseignement technique et professionnel. Les programmes de ces écoles comprennent des cours théoriques dans le cadre des sciences de l'éducation (didactique spécialisée de disciplines diverses, psychologie et sociologie de l'éducation, programmes et curricula, etc.), mais aussi des stages étendus dans les lycées techniques et professionnels du secondaire.

Ce double dispositif de la formation initiale des enseignants du secondaire en Grèce est irrationnel et surtout inefficace. Malheureusement, le système politique grec depuis 40 ans ne veut pas reconnaître ce problème et évite d'entrer en conflit avec les syndicats et les intérêts corporatistes des associations scientifiques. Mais si ce choix a toujours été une question dans l'éducation des adolescents, dans une période de crise économique et sociale grave, il est devenu un problème complexe. Le problème du manque d'une vraie formation en sciences de l'éducation de la grande majorité des enseignants du secondaire ne concerne pas seulement la question de l'apprentissage et de l'enseignement, mais notamment la gestion de l'anxiété et des tensions psychologiques d'une jeunesse sans espoir pour l'avenir et sans attentes de la vie professionnelle. En effet, les problèmes habituels pour toutes les sociétés occidentales, comme le chômage, la présence des immigrés, la baisse des salaires, se sont multipliés de façon dramatique pour la société grecque depuis cinq ans. Cette transformation très rapide a eu un impact lourd sur le fonctionnement de l'école, car les explosions, les conflits et les besoins d'intervention en permanence des enseignants sont continus et beaucoup plus spécialisés. Face à cette situation, les enseignants du secondaire ne disposent pas des compétences nécessaires pour réagir adéquatement.

Au fil des ans, diverses propositions ont été formulées à l'échelle de la société sur cette question. Au cours de débats et de dialogues publics, l'idée la plus récente a été formulée par le ministère de l'Éducation nationale, qui a proposé aux universités de créer pour leurs étudiants désirant devenir des enseignants du secondaire un programme d'études supplémentaires d'une année en sciences de l'éducation, qui mènera à l'obtention d'un certificat de qualification pédagogique et didactique. Alors qu'il semblait que les universités ont répondu positivement à cette proposition, à la loi relative et à l'appel d'offres qui a suivi, le système universitaire a finalement échoué à mettre en œuvre ce dispositif de programmes, principalement en raison de contradictions internes.

3. La formation continue des enseignants

La formation continue des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire constitue une question majeure pour un système éducatif vivant et actif et finalement pour une société développée. En Grèce, au cours des quarante dernières années, il n'a pas été possible de stabiliser un réseau systématique de la formation continue. Ce besoin a été assuré sans continuité et cohérence, par un certain nombre d'initiatives institutionnelles ou non institutionnelles.

Dans ce cadre, divers programmes de courte durée sont offerts, de temps en temps, par les départements des sciences de l'éducation eux-mêmes, mais aussi par certains départements de langues, de psychologie, de sciences, de mathématiques ou d'informatique. En ce qui concerne les enseignants du préscolaire et du primaire, un certain nombre d'instituts de formation, appelés « *Didascaleio* », offraient aux enseignants non débutants un cercle d'études des deux ans dans un cadre de renouvellement de leur formation initiale. Ces instituts, après la création des départements des sciences de l'éducation universitaires, ont été annexés comme entités dépendantes par ces départements, puis ont été fermés définitivement en raison de la crise économique. En outre, les départements des sciences de l'éducation ont été chargés par le ministère de l'Éducation nationale de l'alignement des anciens diplômés des enseignants du préscolaire et du primaire sur les diplômés universitaires. Le problème de l'équivalence des anciens diplômés d'une durée de deux ans dans les académies et les écoles et de nouveaux diplômés de quatre ans universitaires « 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 » (Karalis, Ravanis et Komis, 2007).

La formation continue des enseignants est assurée, au-delà des universités, par les organismes suivants :

- L'**Institut pédagogique** transformé en **Institut de politique éducative** et l'**Institut de la technologie informatique et des éditions**, qui sont les instances officielles de conseil en matière d'éducation auprès de l'État et du ministère de l'Éducation nationale. Ces institutions proposaient des séminaires de courte ou de longue durée sur diverses thématiques et surtout sur les TICE.
- Les **Écoles de formation continue** des enseignants du primaire et du secondaire, qui fonctionnaient pendant les années 1970, proposaient des cercles d'études d'une année académique pour un nombre d'enseignants extrêmement limité. Ces écoles ont été transformées pendant les années 1990 en centres de formation périphériques, qui offraient des séminaires d'initiation ou

de formation continue périodique de courte durée pour un grand nombre d'enseignants dans l'ensemble des régions du pays.

- Le dernier effort pour former les enseignants grecs du primaire et du secondaire partout en Grèce s'appelait « Programme majeur » et ses objectifs visaient à la formation des enseignants aux nouvelles méthodes d'enseignement avec un accent sur les techniques expérientielles et au développement des compétences transversales. Ce programme a commencé en 2011, mais on y a mis fin en raison des restrictions budgétaires à la suite de la crise grecque.

4. L'absence d'une formation en éducation pour les enseignants-chercheurs de l'université

Les capacités éducatives, pédagogiques et didactiques des enseignants-chercheurs à l'université constituent pour la structure universitaire grecque un des problèmes majeurs. Pour accéder à un poste d'enseignant-chercheur dans une université grecque, il faut avoir un curriculum vitae qui met l'accent sur les publications relatives au poste à pourvoir. L'accès au poste est par conséquent jugé sur la qualité du chercheur et non sur la qualité d'enseignant. Ces chercheurs n'ont donc aucune formation d'enseignement sauf leurs références empiriques (école et université). Les universités sont probablement les seules institutions où les connaissances spécialisées et approfondies de leurs membres constituent la valeur primordiale tandis que la connaissance d'enseignement dont ces professeurs d'université doivent disposer pour travailler de manière appropriée est assidument sous-valorisée ou même dépréciée. Cette réalité, qui n'est pas encore reconnue dans le domaine public, mais qui fait partie des préoccupations dans les cercles restreints de spécialistes en éducation ou de membres sensibilisés de l'Academia grecque, cause plusieurs problèmes à l'enseignement universitaire. En vérité, dans une université de masse et non d'élite, comme c'est le cas pour l'université grecque, l'influence exercée par la capacité des enseignants universitaires à créer un environnement éducatif attirant joue un rôle prépondérant tant sur la qualité de la communication et du processus didactique que sur l'empêchement de l'abandon des amphithéâtres et des salles de cours. Cela nécessite néanmoins des connaissances spécialisées, dans un contexte de formation de pédagogie universitaire, qui ne sont pas acquises par les universitaires grecs, principalement à cause de la manière dont est formée leur identité professionnelle. Ce problème apparaît progressivement et constitue un thème d'actualité pour l'université grecque. Les premières études dans le contexte grec montrent le besoin d'une formation à la pédagogie universitaire et ce besoin est beaucoup plus accru dans le domaine des sciences exactes et en technologie et moins aigu en sciences humaines et sociales (Rotidi et Karalis, 2014).

5. Les réseaux de la formation dans le cas de l'éducation non formelle

La formation des adultes en Grèce jusqu'au milieu des années 1970 a été liée aux réseaux de l'enseignement formel. Dans la plupart des cas, elle concernait l'alphabétisation d'une partie de la population qui n'avait pas terminé l'enseignement primaire. Dans ce contexte, ces programmes d'alphabétisation avaient lieu dans les salles des écoles et les formateurs étaient habituellement les maîtres de ces écoles. Bien que le besoin de formation systématique des formateurs ait été déjà signalé dans les textes des experts depuis les années 1960, l'État grec n'a pris des initiatives qu'à partir des

années 2000, plusieurs années après son intégration dans la communauté européenne. Ces initiatives ont commencé en 2002 et concernaient initialement les formateurs de la formation professionnelle continue, et puis les formateurs de la formation générale des adultes.

Plus précisément, en 2002, un groupe d'acteurs dirigés par l'Université ouverte de Grèce a entrepris la conception d'un système d'éducation d'environ 10 000 formateurs de formation professionnelle. Ce système prévoyait le suivi d'un programme de 300 heures d'enseignement pour chaque formateur dont 75 heures en présentiel et 225 heures de formation à distance qui consistait principalement à un travail d'étude du matériel didactique spécialement conçu pour cette formation. Les 250 formateurs utilisés pour la formation ont suivi de leur côté une formation spéciale et ont joué par la suite le rôle du multiplicateur pour la formation des autres. Ce projet, appelé Programme national de formation des formateurs, a abouti à la formation et la certification de 8000 formateurs d'adultes (Kokkos, Koulaouzides et Karalis, 2014). Il s'agit d'un projet pionnier pour la formation des formateurs concernant l'éducation non formelle en Grèce et caractérise la transition de l'approche empirique de la formation des adultes vers une professionnalisation des formateurs du domaine.

6. Un système en crise continue dans un pays en crise polymorphe : perspectives et orientations

La discussion sur la formation des enseignants des réseaux formels et informels ne peut pas négliger le problème d'une crise polymorphe dans laquelle se trouve actuellement la Grèce. Cette crise sociale et économique profonde a indiscutablement des retombés sur une institution fondamentale, comme celle de l'éducation. Bien sûr, comme nous avons essayé d'argumenter tout au long de ce texte, le problème de la formation des enseignants et des formateurs dans le système éducatif grec est structurel, profond et complexe. Essentiellement, les lacunes actuelles sont dues à des facteurs politiques, sociaux et économiques importants tels que les cadres institutionnels contradictoires, l'incapacité théorique des établissements d'enseignement à établir une politique de formation à long terme, les représentations incompatibles sur la nature et le caractère de préparation éducative, pédagogique et didactique des enseignants de tous les niveaux.

Mais dans un environnement international dans lequel les changements de la société, de l'économie et de l'emploi sont continus et rapides, l'adaptation à la fois des institutions éducatives et des systèmes de formation des enseignants et des formateurs est très importante. Il est à noter que les problèmes sont distincts aux différents niveaux de la formation. La formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et primaire a effectué, il y a trente ans, sa transition des écoles normales aux départements universitaires des sciences de l'éducation. Cette transition a inéluctablement posé des problèmes épistémologiques concernant l'orientation des études et la construction de l'identité professionnelle. Dans le cadre d'études ancien (écoles normales), l'idée fondatrice était que la professionnalisation est un processus d'acquisition des compétences étroitement lié aux fonctions de la classe scolaire. En revanche, dans le cadre d'études universitaires, l'idée fondatrice se structure autour de la liaison des travaux pratiques et des stages dans les écoles avec les dispositifs théoriques des sciences de l'éducation. Cette idée fondatrice a conduit à des choix et à des processus éducatifs établis dans des sciences ayant une longue tradition comme la médecine et l'ingénierie. Pourtant, dans la formation

des enseignants en Grèce où elle demande un lien nécessaire entre théorie et praxis (pratique) pour la professionnalisation des enseignants du préscolaire et du primaire, cette idée fait l'objet de débats et de conflits. Un choix épistémologique clair dans ce débat conduirait à une meilleure organisation de la formation initiale des enseignants, mais aussi à la cristallisation de la physionomie des départements des sciences de l'éducation pour qu'ils puissent mieux servir une école en progrès et en transformation continue (Koustourakis, 2012). La question de la formation initiale des enseignants du secondaire est beaucoup plus cruciale. Il ne s'agit pas de choisir ou de modifier un modèle existant de formation des enseignants du réseau secondaire de l'éducation générale, mais d'en créer un. Cette question est discutée depuis plusieurs années et le besoin de création et de mise en fonction d'un système fait consensus au sein du monde des sciences de l'éducation. Bien que la société et le système éducatif attendent une telle initiative depuis longtemps, des groupes de pression dont le pouvoir politique et syndical est important empêchent son apparition. De plus, le choix paradoxal d'existence d'une structure constante de formation pour les enseignants de l'éducation secondaire technique et professionnelle et l'absence d'un modèle de formation initiale pour les autres enseignants rend évidente l'irrationalité du système. Malheureusement, pour faire face à ce problème, l'État grec n'a pas pris jusqu'aux années 2010 des mesures adéquates. À partir de cette date, même si la question reste d'actualité, l'État, en raison de la crise économique, n'est plus en mesure de faire face à celle-ci. De plus en plus, la politique éducative met l'accent sur des indices quantitatifs tandis que la baisse des salaires et les difficultés de financement du système public éducatif ne permettent plus de reconsidérer le système de formation des professeurs du secondaire.

Ces mêmes difficultés ont également gagné du terrain sur les questions de la formation continue des enseignants. Plusieurs initiatives sont arrêtées et l'orientation du débat relatif n'a plus de caractère épistémologique. Néanmoins, en dépit des difficultés existantes au niveau du financement d'un système quelconque, dans le cadre de l'éducation nationale grecque, il est nécessaire de recommencer une discussion profonde qui doit conduire à des décisions concernant la création des structures stables pour la formation des enseignants. Les bénéfices de la création d'une telle structure en Grèce sont multiples pour la formation initiale. Une telle institution, au-delà de son fonctionnement typique pour les enseignants de l'école primaire, pourrait créer des programmes spécifiques pour les enseignants du secondaire qui font face à des difficultés variés au sein de leurs établissements.

L'idée de la création des centres de formation continue dans les universités et autour des départements des sciences de l'éducation amènerait sans doute cette formation près de la recherche contemporaine. Cette idée pourrait avoir également une valeur ajoutée à la question d'une formation initiale des universitaires. Car si les questions de la formation des enseignants se posent au sein des universités, cette discussion pourrait éventuellement influencer les points de vue et les pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs. Certes, cette importante question est non pas tant une question d'information ou de l'influence du milieu professionnel, mais une question de croyances et des représentations sur la compétence professionnelle. À cet égard, les universités devraient reconnaître le problème et prendre des initiatives pertinentes.

Dans le domaine de l'éducation non formelle, pendant les dernières années, le financement européen a donné lieu à d'importantes initiatives, comme la formation de plus de 20 000 enseignants au total, à la fois sur la formation professionnelle continue et sur la formation des adultes. Cependant, l'absence

d'une planification générale sur ces questions crée des incohérences et des retards et conduit finalement à un contexte inefficace.

La formation des enseignants et des formateurs en Grèce se trouve dans une période transitoire. La crise économique non seulement n'a pas permis le développement de nouveaux projets et des politiques éducatives de formation, mais elle a pratiquement annulé presque toute la planification précédente, puisque la difficulté de financer chaque initiative a eu un impact significatif sur l'ensemble du système éducatif. Mais, cela est une situation d'exception. Quelle que soit l'issue de l'aventure de l'économie grecque, la sortie de la crise se combinera avec des initiatives politiques pour l'éducation et la formation et peut-être cela serait une occasion de reconsidérer certains problèmes.

En tout cas, une orientation qui suit les courants internationaux sur la formation des enseignants, le développement des structures et des politiques stables que l'Éducation nationale n'a pas réussi à consolider jusqu'à ce jour et la création des systèmes d'évaluation des actions pourraient mettre à jour les pratiques et conduire à des formes plus efficaces de formation.

Références

- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR017-01.pdf>
- Boilevin, J.-M. (2013). *Rénovation de l'enseignement des sciences physiques et formation des enseignants : regards didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Chatzopoulou, K. et Kakana, D. M. (2008). From the traditional teacher to the teacher researcher. Dans D. M. Kakana et G. Simouli (dir.), *The early childhood education in the 21st century : theoretical approaches and teaching practices* (p. 88-94). Thessaloniki : Epikentro (en grec).
- Ginestie, J. et Tricot, A. (2013). Activité d'élèves, activité d'enseignants en éducation scientifique et technologique. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 8, 9-22. Repéré à http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/GinistieTricot_RDST_2013.pdf
- Kakana, D. M. (2012). The initial education of elementary and early childhood teachers in Greece: critical overview. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(1), 133-143. Repéré à <http://jtee.org/document/issue1/6mak.pdf>
- Karalis, T., Ravanis, K. et Komis, V. (2007). La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S. Tchaméni Ngamo (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action* (p. 344-356). Paris : AUF.
- Karalis, T., Sotiropoulos, L. et Kampeza, M. (2007). La contribution de l'éducation tout au long de la vie et de l'anthropologie dans la préparation professionnelle des enseignants : réflexions théoriques. *Skholè*, hors série 1, 149-155.
- 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. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR049-05.pdf>
- Kokkos, A., Koulaouzides, G. A., & Karalis, T. Becoming an Adult Educator in Greece: Past Experiences, Existing Procedures and Future Challenges. *Andragoške studije*, 95.
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 131-146. <http://dx.doi.org/10.1080/09620210701433878>

- Koustourakis, G. (2012). A sociological approach of the art curriculum in Greek primary education : the subject's social status in the intended and implemented curriculum. *The International Journal of the Arts in Society*, 6(6), 31-41. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/259801255_A_Sociological_Approach_of_the_Art_Curriculum_in_Greek_Primary_Education_The_Subject's_Social_Status_in_the_Intended_and_Implemented_Curriculum
- Papakonstantinou, P. et Andréou, A. (1992). *Les Didascaleia et le développement de la pensée pédagogique, 1875-1914*. Athènes : Odysseas (en grec).
- Ravanis, K., Balias, S., Karalis, T. et Komis, V. (2010). La formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce : évolutions et perspectives. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(1), 33-42. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/41058405_La_formation_universitaire_des_enseignants_du_prescolaire_et_du_primaire_en_Grece_evolutions_et_perspectives
- Ravanis, K., Balias, S., Komis, V. et Karalis, T. (2011). Éléments de réflexion sur la formation des enseignants en Grèce : expériences du cadre universitaire et perspectives. *Revista Educação Skepsis*, 3(2), 2034-2053. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/236229857_Elements_de_reflexion_sur_la_formation_des_enseignants_en_Grece_experiences_du_cadre_universitaire_et_perspectives
- Rotidi, G. et Karalis, T. (2014). Reflection on teaching in higher education : Critically reflective processes of Greek academics in hard, soft, pure and applied disciplines. Dans D. Andritsakou et L. West (dir.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education : An International Dialogue"* (p. 356-368). Repéré à https://www.researchgate.net/publication/263563065_Rotidi_G_Karalis_T_2014_Reflection_on_Teaching_in_Higher_Education_Critically_reflective_processes_of_Greek_academics_in_Hard_Soft_Pure_and_Applied_disciplines
- Zambeta, E. (1994). *Education politics in the Greek primary education system (1974-1989)*. Athènes : Themelio (en grec).