

RAVANIS, Konstantinos; BALIAS, Stathis; KOMIS, Vassilis; KARALIS, Thanassis (Enero/Julio 2011). Éléments de réflexion sur la formation des enseignants en Grèce : expériences du cadre universitaire et perspectives. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formação Profissional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. pp. 2034-2053

url: < <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html> > [ISSN 2177-9163]

## RÉSUMÉ

Le présent article tente une esquisse sur la formation initiale et continue des enseignants du primaire et du secondaire en Grèce dans un contexte en pleine évolution depuis les années 1970. Nous mettons l'accent sur deux aspects importants bien que contradictoires concernant d'une part la formation initiale et continue et d'autre part le processus de professionnalisation des enseignants grecs : d'un côté c'est l'universitarisation de la formation des enseignants du primaire dans des départements universitaires des sciences de l'éducation qui a complètement modifié leur statut pédagogique et professionnel et de l'autre c'est le manque quasi complet d'une formation pédagogique et didactique des enseignants du second degré qui constitue un des problèmes majeurs de l'enseignement grec.

**Mots Clés** : formation des enseignants, education formelle, Grece

## ABSTRACT

This article attempts to delineate the initial and continuing training of teachers in primary and secondary schools in Greece in a changing environment since the 1970s. We focus on two important aspects, although contradictory, concerning both the initial and continuing training and, secondly, the process of professionalization of the Greek teachers: one side is the universitarization of primary teacher education in university departments of science education that has completely changed their educational and professional status and another is the almost complete lack of pedagogical and teaching training of secondary school teachers, which is a major problem of Greek education.

**Keywords**: teacher training, formal education, Greece

**ÉLÉMENTS DE REFLEXION SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN  
GRECE : EXPERIENCES DU CADRE UNIVERSITAIRE ET PERSPECTIVES**

**ELEMENTS OF REFLECTION ON TEACHER TRAINING IN GREECE:  
EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY DEPARTMENTS AND PROSPECTS**

Konstantinos Ravanis<sup>1</sup>

Stathis Balias<sup>1</sup>

Vasilis Komis<sup>1</sup>

Thanassis Karalis<sup>1</sup>

**INTRODUCTION**

La formation des enseignants constitue un facteur important pour la réalisation des fins de tout système scolaire. La qualité de cette formation est partie liée avec le niveau de développement à la fois économique et politique et les structures sociales d'une société moderne<sup>2</sup>. La Grèce contemporaine a connu des nombreuses reformes éducatives visant la production d'un personnel scolaire dans une société

---

<sup>1</sup> Département des Sciences de l'Éducation (Section Préscolaire), Université de Patras, Grèce

<sup>2</sup> TORRES, C. A. ; MITCHELL, T. R. (1998). Introduction, In: C. A. Torres & T. R. Mitchell (Eds.). *Sociology of Education: Emerging Perspectives*, State University of New York Press, Alban, pp. 1-18.

économiquement et politiquement arriérée.<sup>3</sup> Dans cet article nous examinons les évolutions survenues dans le système de formation des enseignants grecs depuis le retour de la Grèce dans le groupe des pays démocratiques en 1974 et son entrée dans la Communauté Européenne en 1981. On peut convenir que tous les enseignants doivent recevoir une formation professionnelle comportant trois aspects : un aspect « scientifique » ou « académique », un aspect « pédagogique spécifique à la discipline » ou « didactique », et, enfin, un aspect « psychopédagogique » et « socio-pédagogique ».<sup>4</sup>

Ce système de formation suit le schéma classique proposé par COOMBS<sup>5</sup>: (i) *Formation institutionnelle* ayant trait à une formation initiale des enseignants dans le cadre d'un enseignement principalement universitaire. (ii) *Formation non-institutionnelle*, en dehors du système éducatif établi, qui s'inscrit dans des activités de formation ayant des objectifs précis (par exemple formation aux TIC). Il s'agit des programmes de formation continue des enseignants. (iii) *Formation informelle* comprenant diverses institutions et des environnements qui interviennent tout au long de la formation : l'exemple le plus caractéristique en est l'école elle-même, soit sous forme d'apprentissage

---

<sup>3</sup> KYPRIANOS, P. (2004). *Histoire comparée de l'enseignement en Grèce*. Bibliorama, Athènes. (en grec).

<sup>4</sup> TERRAL, H. (1994). La formation professionnelle des enseignants et les savoirs de références. *Revue des Recherches en Éducation : Spirale*, n. 12, pp. 67-104.

<sup>5</sup> COOMBS, P. H. (1968). *The world crisis in educational productivity*. Oxford University Press, Oxford.

informel des pratiques pédagogiques des collègues<sup>6</sup>, soit sous forme de réunions de communautés de pratiques par les enseignants eux-mêmes.<sup>7</sup>

Dans la présente étude nous examinerons, par le biais d'une approche évolutive, les institutions et les procédés de la formation initiale et de la formation continue des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire en Grèce.<sup>8</sup> Il s'agit d'une analyse critique portant sur trois axes: a) l'évolution de la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire (qui a passé des Académies et des Écoles de Formation des Maîtres aux départements universitaires)<sup>9</sup>, b) le paradoxe de la quasi totale absence de formation initiale des enseignants du secondaire (recrutés parmi les diplômés des départements universitaires des sciences exactes, de philologie, etc.), et c) la formation continue des enseignants de tous les degrés. Nous ne disposons pas des données à grande échelle pour en tirer des

---

<sup>6</sup> GREENE, M. (1991). Teaching: The question of personal reality. In: A. Lieberman & L. Miller (Eds.). *Staff Development for Education in the '90s* (2<sup>nd</sup>). Teachers College Press, New York, pp. 1-14.

<sup>7</sup> LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.

<sup>8</sup> KOMIS, V. ; KARALIS, T. ; RAVANIS, K. ; BALIAS, S. (2009). La formation initiale des enseignants en Grèce dans les trente dernières années : le difficile défi de la professionnalisation. *Formation et Profession*, n. 2, vol. 16, pp. 45-47.

<sup>9</sup> KARALIS, T., RAVANIS, K. ; KOMIS, V. (2007). La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis, In: T. Karsenti, R. P. Garry, J. Bechoux & S. T. Ngamo (Eds.). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. AUF, Paris, pp. 364-375.

conclusions valables concernant la formation informelle et, par conséquent, nous n'aborderons pas cet aspect.

## LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PRESCOLAIRE ET DU PRIMAIRE

### *Le lent processus de l'universitarisation des établissements de formation du premier degré*

Dès l'instauration de l'état grec moderne au dix-neuvième siècle jusqu'au milieu des années 1980 deux types d'institutions ont constitué le levier de la formation de base des enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire : les Académies de Pédagogie et les Écoles d'Institutrices du Préscolaire. Il s'agissait des institutions d'une durée d'études limitée à deux ans, situées en dehors du réseau de l'enseignement supérieur. Ce fait a eu 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 social de la profession (STAMELOS<sup>10</sup>; PAPAKONSTANTINOÛ & ANDREOU<sup>11</sup>). Pendant cette longue période, tant leur statut institutionnel, principalement le manque d'autonomie académique par rapport à l'État central, que leurs programmes d'enseignement sont restés essentiellement inchangés, ce qui a eu des

---

<sup>10</sup> STAMELOS, G. (1999). *Les Départements Universitaires de Pédagogie : origines, situation actuelle, perspectives*. Guttenberg, Athènes. (en grec).

<sup>11</sup> PAPAKONSTANTINOÛ, P.; ANDREOU, A. (1992). *Les Didascalía et le développement de la pensée pédagogique, 1875-1914*. Odysséas, Athènes. (en grec).

conséquences négatives au niveau de la qualité des enseignants et surtout au niveau de leur capacité à répondre aux besoins d'une société qui a fait son entrée dans l'aire de la modernisation et de la démocratisation.

La pression sociale et syndicale, les nécessités d'adaptation aux pratiques des pays européens et le développement de l'éducation universitaire grecque ont joué dans le sens d'une réforme institutionnelle profonde dans le préscolaire et le primaire durant les années 1980. Dans ce contexte et après une période de débats publiques et de maturation, la formation des enseignants du préscolaire et du primaire passe progressivement aux 18 nouveaux Départements Pédagogiques (orientation primaire ou préscolaire) fondés dans la plupart des Universités grecques entre les années 1984 et 1990. Les Académies Pédagogiques du primaire et les Écoles d'Institutrices du préscolaire ont arrêté leur fonctionnement définitivement en 1990 et une période nouvelle dans la formation de leurs enseignants a été ainsi ouverte.

### **LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE**

À leur début, ces Départements nouveaux ont dû faire face à de sérieux problèmes et à des difficultés aussi bien sur le plan institutionnel et organisationnel que sur celui de la structuration et du déroulement

des études. Par exemple, le fonctionnement d'un nombre important des nouveaux départements universitaires était en suspens tandis que les conditions matérielles nécessaires pour leur fonctionnement efficace (financement, recrutement du personnel) n'étaient pas encore assurées. En plus, les anciens établissements n'avaient pas encore définitivement interrompu leur fonctionnement, ce qui créa une certaine confusion quant au statut professionnel des enseignants et des droits des diplômés. Tous ces problèmes n'ont été relativement résolus qu'au milieu des années 1990.

Les réformes principales qui ont eu lieu pendant cette période de transition sont les suivantes<sup>12</sup>: (i) La durée des études dans les départements universitaires est désormais quatre ans alors que dans les anciens établissements n'était que deux ans. (ii) Le diplôme universitaire des futurs enseignants fut officiellement reconnu comme équivalent à la maîtrise en Sciences de l'Éducation. (iii) L'encadrement des nouveaux départements universitaires a été effectué par des enseignants-chercheurs titulaires d'un diplôme de doctorat divisés en quatre degrés hiérarchiques (maître de conférence, professeur assistant, professeur associé, professeur). Cette revalorisation des anciens établissements de formation, due entièrement à leur universitarisation, a attiré un grand nombre de professeurs et d'enseignants-chercheurs grecs de l'étranger. (iv) L'effort soutenu par de nombreux départements

<sup>12</sup> RAVANIS, K. ; BALIAS, S. ; KARALIS, T.; 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*, vol. 3, n. 1, pp. 33-42.

universitaires a eu comme résultat l'enrichissement du contenu du programme d'études, ainsi que l'amélioration des perspectives professionnelles de leurs diplômés. Cet enrichissement s'est traduit dans un certain nombre de cas en un changement dans l'intitulé même du département, appelé alors *Département des Sciences de l'Éducation*. (v) La formation professionnelle théorique et pratique dans les départements universitaires se fait en même temps (modèle simultané), bien que la formation théorique ait conservé un poids plus important mais en respectant ce que LEINHARDT & GREENO<sup>13</sup> ont appelé le « double agenda » de l'enseignant, c'est-à-dire en préparant plus ou moins l'enseignant aux deux dimensions : organiser les contenus et manœuvrer la relation entre l'élève et l'instruction.

En fait, après une période d'efforts, d'oscillations et d'incertitudes, les nouveaux départements universitaires s'affermissent et se stabilisent au niveau tant des programmes d'études que du fonctionnement, ce qui leur redonna dans une certaine mesure leur prestige social essoufflé et la confiance de la société. Cette revalorisation sociale leur a inspiré par la suite une forte impulsion de dynamisme et de confiance en eux-mêmes, ce qui les amena assez rapidement à organiser des études de troisième cycle dans les Sciences de l'Éducation. Mieux que tout autre, le développement de programmes d'enseignement de troisième cycle atteste aussi de l'élargissement du caractère des départements

---

<sup>13</sup> LEINHARDT, G. & GREENO, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, pp. 75-95.



universitaires qui, de simples écoles professionnelles, deviennent de vrais Départements des Sciences de l'Éducation. Dans ce cadre, une explosion de la recherche en Sciences de l'Éducation a eu lieu aussi bien qu'une production massive de publications dans des revues scientifiques nationales et/ou internationales. Un autre aspect important de ce processus réformateur est que les enseignants du primaire et du préscolaire en tant que titulaires d'une maîtrise en Sciences de l'Éducation peuvent suivre des études de troisième cycle en Sciences de l'Éducation dans d'autres départements universitaires des sciences Humaines et Sociales.

### ***LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE***

La formation initiale des enseignants du secondaire s'inscrit dans un paradoxe institutionnel dont les conséquences sur le système scolaire grec ne sont pas encore vraiment évaluées: tous les enseignants du secondaire suivent une formation disciplinaire d'au moins de quatre ans mais la plupart d'entre eux ne suivent pas une formation initiale en pédagogie et en didactique. 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.

Plus précisément nous pouvons distinguer deux cas, selon la discipline :

1. Pour les disciplines de l'enseignement technique (p.ex. des ingénieurs, des informaticiens, etc.) il est obligatoire pour les futurs enseignants de suivre une année de formation initiale dans une École de Formation des Maîtres basée dans la capitale grecque et disposant des annexes en cinq grandes villes grecques. Cette École, qui n'a pas été classée dans le réseau universitaire, offre des cours de pédagogie, de la didactique spécialisée aux disciplines diverses, de psychologie, de sociologie, de recherche pédagogique ainsi que des stages dans des établissements scolaires.
2. Pour les disciplines générales (mathématiques, sciences physiques et naturelles, langues, etc.) qui concernent le plus grand nombre d'enseignants il n'y a aucune formation initiale concernant le métier d'enseignant. Les départements universitaires qui délivrent les diplômes correspondants (p.ex. le département des mathématiques, le département des langues, etc.) sont considérés depuis longtemps, à l'issue d'une loi ancienne, en tant qu'écoles de formation des enseignants du secondaire bien que l'orientation des leurs programmes d'études ne justifie à aucun cas une telle spécialisation. Dans la pratique, la plupart de ces départements ont intégré depuis les années 1980 un petit nombre de cours non obligatoires dans leurs programmes d'études concernant la

pédagogie, la didactique de la discipline etc.<sup>14</sup> En revanche, il n'y a pas de stages de suivi et de formation dans les établissements scolaires.

C'est donc dans ce contexte que les futurs enseignants du secondaire sont initialement formés. D'un côté il y a une formation disciplinaire robuste, et de l'autre un manque de construction d'identité d'enseignant, donc de professionnalisation. En ce qui concerne les disciplines de base, le manque d'une vraie formation pédagogique et didactique est déroutant. Les conséquences de cette situation bien qu'elles ne soient pas évaluées de manière systématique par l'état grec sont clairement perceptibles tant au niveau du discours publique, tel qu'il se déroule dans la société sous diverses formes, qu'au niveau des forces politiques, des associations scientifiques et du monde de la recherche scientifique.

C'est précisément ce constat qui a guidé les dernières quinze années le débat public permettant au ministère de l'éducation nationale de proposer aux Universités à créer pour leurs diplômés désirant devenir des enseignants du secondaire un programme structuré de cours en Sciences de l'Éducation.

Les diplômés ayant réussi à ce programme ont par la suite la possibilité de chercher un poste d'enseignant par le biais d'un concours

---

<sup>14</sup> GOMATOS, L. (2010). La place de la Didactique dans les programmes de préparation des enseignants de Physique et de Technologie en Grèce. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, n. 2, vol. 4, pp. 85-99.

national organisé par l'état. Toutes les Universités grecques ont répondu positivement à cette proposition du ministère et un projet de loi est mis en place pour l'aménagement de cette institution qui mènera à l'obtention d'un certificat de qualification pédagogique et didactique.

### **LE SYSTEME DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS**

D'un point de vue historique, la formation continue des enseignants grecs s'est déroulée dans de nombreux et divers cadres de formation, institutionnelle et non institutionnelle : cette formation continue s'est organisée soit au niveau national par des organismes du Ministère de l'Éducation Nationale soit au niveau local par les Départements des Sciences de l'Éducation et des Centres de Formation Périphériques, qui de leur côté sont d'institutions liées au Ministère de l'Éducation Nationale. Il faut noter sur ce point que les départements universitaires destinés à préparer les futurs enseignants du secondaire ne sont que nullement ou peu impliqués dans ce processus, à l'exception des Départements de Philologie qui offrent une série structurée de cours en Sciences de l'Éducation. La non implication des autres Départements semble logique, raisonnable et justifiée étant donné qu'ils servent l'enseignement et la recherche dans leurs propres champs scientifiques (p. ex. chimie, histoire, mathématiques, arts).

Dans ce contexte, l'oeuvre de la formation continue des enseignants est principalement assumée par 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 par divers instituts de formation des enseignants, comme le *Didascalio* (école de formation continue proposant un cycle de deux ans), ou par les Écoles de Formation Continue des Enseignants du Primaire et du Secondaire, qui fonctionnèrent durant les décennies 1970 et 1980. Ces deux derniers organismes en particulier réalisaient une formation systématique sur une durée d'un (Écoles) ou de deux (Didascalio) 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) dont le but principal fut la décentralisation de la formation continue jusqu'au niveau de l'établissement scolaire. Ils fonctionnent encore aujourd'hui, proposant le plus souvent des programmes accélérés d'initiation pour les nouveaux enseignants qui viennent d'entrer en service ou entrent en formation continue périodique sur des thèmes spéciaux.

À partir du milieu des années 1990, une partie importante de la formation continue des enseignants du primaire a été prise en charge par les Départements de Sciences de l'Éducation, couvrant ainsi d'une façon très limitée le vide existant sur ce plan, en particulier dans la dernière décennie. Ces Départements universitaires d'études pédagogiques offrent ainsi deux autres types de programmes de

formation continue destinés aux enseignants du primaire et organisés sur un ou deux ans<sup>15</sup>:

1. *Les programmes d'ajustement des anciens diplômés aux diplômés universitaires* : La création des Départements de Sciences de l'Éducation avait eu pour conséquence la formation de deux catégories d'enseignants – d'une part, ceux qui étaient titulaires d'un diplôme universitaire (d'une durée de quatre ans) et, d'autre part, ceux qui étaient titulaires d'un diplôme des écoles de l'ancien système (d'une durée de deux ans). 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 de deux ans, qui conduisent à un ajustement des capacités, réelles et formelles, de ces deux catégories.
2. *Les institutions de formation des maîtres*: Il s'agit d'une tentative de la part des Départements universitaires pour créer des unités de formation continue systématique sur le modèle des premiers instituts de formation. Aujourd'hui, des Didascalía (du nom de ces premiers instituts) fonctionnent dans cinq des neuf Départements pour la formation des enseignants du préscolaire et dans six des neuf Départements pour la formation des enseignants du primaire.

---

<sup>15</sup> KARALIS, T., RAVANIS, K. ; KOMIS, V. (2007). La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis, In: T. Karsenti, R. P. Garry, J. Bechoux & S. T. Ngamo (Eds.). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. AUF, Paris, pp. 364-375.

En fait, le Didascalio est l'un des rares cas où une structure de formation non institutionnelle s'intègre de façon organique dans la structure de formation institutionnelle, c'est-à-dire dans le Département des Sciences de l'Éducation.

Au niveau central, depuis 2002, il existe un organisme du Ministère de l'Éducation intitulé Organisme de Formation des Enseignants dont le but est de coordonner les structures locales de formation et de proposer de nouveaux projets de formation continue. Néanmoins, cet organisme n'a pas encore entrepris des initiatives importantes, qui sont considérées de plus en plus indispensables pour couvrir les lacunes de formation concernant surtout les enseignants du secondaire.

D'ailleurs, la formation continue des enseignants fait toujours face à des problèmes sérieux, étant donné qu'elle n'est offerte qu'à un petit nombre d'enseignants en place, et elle est organisée de manière irrégulière et très souvent sans liaison directe aux visées de la politique éducative du ministère de l'éducation. De cette situation résulte, d'une part le manque d'une formation continue de la grande partie des enseignants et, d'autre part, l'impossibilité pour les enseignants de suivre l'évolution technologique et surtout l'introduction aux Technologies de l'Information et des Communications (TIC) dans l'enseignement. Dans ce contexte, pour faire face à ces difficultés bien reconnues, l'état grec a entrepris deux initiatives de grande envergure :

1. La première se déroule depuis cinq ans, elle s'adresse à un grand nombre d'enseignants de tous les degrés et elle concerne un effort à plusieurs niveaux pour le développement des compétences en TIC à l'école. Cette initiative commence par le développement des compétences de base à l'usage des TIC et arrive jusqu'au développement des compétences d'intégration des TIC dans des pratiques pédagogiques et didactiques quotidiennes.
2. La seconde initiative vient de commencer et son but est de former tous les enseignants du premier et du second degré. Cette formation n'est pas exclusivement liée aux programmes scolaires et aux didactiques des différentes disciplines, mais elle s'étend également sur des aspects plus généraux en considérant les enseignants comme des professionnels et des scientifiques formés à vie. Ce programme s'appelle « Intégral – (en grec Meizon) » car il s'adresse à la totalité des enseignants grecs. Pour que cette formation puisse couvrir tous les enseignants, dont le nombre total s'élève à plus de 160.000, un modèle en cascade est proposé : pour le début, une formation des petits groupes d'enseignants est prévue et graduellement cette formation sera étendue à l'ensemble des enseignants. Un élément innovateur du système de formation est que le modèle à réaliser associe la formation à distance et la formation conventionnelle, c'est – à – dire l'étude du matériel éducatif soit par les enseignants eux-mêmes soit dans le cadre de réunions additionnelles face à face.



Ce modèle, dont l'application est une nouveauté en formation des enseignants, a été utilisé avec réussite dans le passé pour la formation des formateurs d'adultes.

## DISCUSSION

Le présent article fait une analyse sommaire du domaine de la formation des enseignants en Grèce pendant les trente dernières années. L'accent est mis sur deux aspects importants bien que contradictoires concernant la formation initiale et continue ainsi que le processus de professionnalisation des enseignants grecs : d'un côté c'est l'universitarisation de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire dans des Départements universitaires de Sciences de l'Éducation qui a complètement modifié leur statut pédagogique, professionnel et, finalement, social, et, de l'autre côté, c'est le manque quasi complet d'une formation pédagogique et didactique des enseignants du second degré qui constitue un des problèmes majeurs du système de l'éducation nationale grec.

Dans ce contexte, du côté du préscolaire et du primaire, la création et le fonctionnement des Départements universitaires a eu pour résultat une revalorisation de la formation des enseignants du point de vue tant quantitatif que qualitatif. Le rôle de ces départements est aussi important en ce qui concerne la formation continue des enseignants puisque du premier degré, par le biais des programmes qu'ils

développent et des unités en fonctionnement, ils interviennent dans un domaine où la présence de l'État est largement insuffisante. En revanche, du côté du secondaire, une formation disciplinaire robuste (p.ex. quatre ou cinq ans de formation initiale en mathématiques, en physique, etc.) ne dispense pas les lacunes d'une vraie formation pédagogique et didactique et le manque de construction d'identité et d'un vrai développement professionnel d'enseignant.

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### LIVRES

- COOMBS, P. H. (1968). *The world crisis in educational productivity*. Oxford University Press, Oxford.
- GREENE, M. (1991). Teaching: The question of personal reality. In: A. Lieberman & L. Miller (Eds.). *Staff Development for Education in the '90s* (2<sup>nd</sup>). Teachers College Press, New York, pp. 1-14.
- KARALIS, T., RAVANIS, K. ; KOMIS, V. (2007). La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce entre 1984 et 2006 : contradictions et défis, In: T. Karsenti, R. P. Garry, J. Bechoux & S. T. Ngamo (Eds.). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. AUF, Paris, pp. 364-375.
- KYPRIANOS, P. (2004). *Histoire comparée de l'enseignement en Grèce*. Bibliorama, Athènes. (en grec).
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- PAPAKONSTANTINOY, P.; ANDREOU, A. (1992). Les Didascalía et le développement de la pensée pédagogique, 1875-1914. Odysséas, Athènes. (en grec).
- STAMELOS, G. (1999). Les Départements Universitaires de Pédagogie : origines, situation actuelle, perspectives. Guttenberg, Athènes. (en grec).
- TORRES, C. A. ; MITCHELL, T. R. (1998). Introduction, In: C. A. Torres & T. R. Mitchell (Eds.). *Sociology of Education: Emerging Perspectives*, State University of New York Press, Alban, pp. 1-18.

\*\*\*

### REVUES SCIENTIFIQUES

- GOMATOS, L. (2010). La place de la Didactique dans les programmes de préparation des enseignants de Physique et de Technologie en Grèce. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, n. 2, vol. 4, pp. 85-99.
- KOMIS, V. ; KARALIS, T. ; RAVANIS, K. ; BALIAS, S. (2009). La formation initiale des enseignants en Grèce dans les trente dernières années : le difficile défi de la professionnalisation. *Formation et Profession*, n. 2, vol. 16, pp. 45-47.
- LEINHARDT, G. & GREENO, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, pp. 75-95.

RAVANIS, K. ; BALIAS, S. ; KARALIS, T.; 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*, vol. 3, n. 1, pp. 33-42.

TERRAL, H. (1994). La formation professionnelle des enseignants et les savoirs de références. *Revue des Recherches en Éducation : Spirale*, n. 12, pp. 67-104.

---