

Chronique internationale

La formation initiale des enseignants en Grèce dans les trente dernières années : le difficile défi de la professionnalisation

Vassilis KOMIS
Thanassis KARALIS
Konstantinos RAVANIS
Stathis BALIAS
Département des sciences de l'éducation
(section Préscolaire)
Université de Patras, Grèce



Introduction

Dans ce texte, nous examinerons, par le biais d'une approche historique, les établissements d'enseignement et les procédés de la formation initiale des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire en Grèce. Il s'agit d'une analyse critique portant sur deux axes : a) l'évolution de la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire, qui est passée des écoles normales aux départements universitaires (Karalis, Ravanis et Komis, 2007); b) le paradoxe de l'absence quasi totale de formation initiale des enseignants du secondaire (recrutés parmi les diplômés des départements universitaires des sciences exactes, de philologie, etc.).

La formation initiale des enseignants du préscolaire 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 XIX^e siècle jusqu'au milieu des années 1980, deux types d'établissements d'enseignement ont constitué le levier de la formation de base des enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire : les écoles d'institutrices du préscolaire (à l'instar de l'École normale) et les académies de pédagogie. Il s'agissait d'établissements offrant une durée d'études limitée à deux ans et situés 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 (Papakonstantinou et Andréou, 1992; Stamélos, 1999). Pendant cette longue

période, tant leur statut institutionnel, principalement le manque d'autonomie académique par rapport à l'État central (Zambeta et al., 2005) que leurs programmes d'enseignement sont restés essentiellement inchangés, ce qui a eu des conséquences négatives sur la qualité des enseignants et surtout sur leur capacité à répondre aux besoins d'une société qui a fait son entrée dans l'ère 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 du préscolaire et du primaire durant les années 1980. Dans ce contexte et après une période de débats publics 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 cessé 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 degré

À leur début, ces départements nouveaux ont dû faire face à de sérieux problèmes aussi bien sur le plan organisationnel que sur celui du déroulement des études. Par exemple, le fonctionnement d'un nombre important de nouveaux départements universitaires était en suspens tandis que les conditions matérielles nécessaires à 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 aux droits des diplômés. Tous ces problèmes n'ont été relativement résolus qu'au milieu des années 1990.

Les principales réformes qui ont eu lieu pendant cette période de transition sont les suivantes (Ravanis, Balias, Karalis et Komis, sous presse) : 1) la durée des études dans les départements universitaires est désormais de quatre ans alors que dans les anciens établissements, elle n'était que de deux ans; 2) le diplôme universitaire des

futurs enseignants est officiellement reconnu comme un équivalent de la maîtrise en sciences de l'éducation; 3) l'encadrement des nouveaux départements universitaires est effectué par des enseignants titulaires d'un diplôme de doctorat divisés selon 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; 4) l'effort soutenu de nombreux départements universitaires a comme résultats 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 par un changement dans l'intitulé même du département, appelé alors *Département des sciences de l'éducation*; 5) 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.

En fait, après une période d'efforts, d'oscillations et d'incertitudes, les nouveaux départements universitaires se sont affermis et stabilisés au chapitre tant des programmes d'études que de leur fonctionnement, ce qui leur a redonné, dans une certaine mesure, leur prestige social 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 a amenés assez rapidement à organiser des études de troisième cycle 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 de vrais départements universitaires des sciences de l'éducation. Dans ce cadre, une explosion de la recherche en sciences de l'éducation aussi bien qu'une production massive de publications dans des revues scientifiques nationales et internationales se sont produites. Un autre aspect important de ce processus réformatrice 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.

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 quatre ans, mais la plupart d'entre eux ne suivent pas une formation initiale en pédagogie et en didactique. Plus précisément, nous pouvons distinguer deux cas, selon la discipline :

- a) Pour les disciplines de l'enseignement technique (p. ex. des ingénieurs, des informaticiens, etc.), il est nécessaire que les futurs enseignants suivent une année de formation initiale dans une école de formation située dans la capitale grecque et disposant d'annexes dans cinq grandes villes grecques. Cette école, encore à ses débuts, n'a pas été classée dans le réseau universitaire, offre des cours de pédagogie, de psychologie, de sociologie et de recherche pédagogique ainsi que des stages dans des établissements scolaires;
- b) 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 liée au 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, en vertu d'une loi, comme des écoles de formation des enseignants du secondaire, bien que l'orientation de leurs programmes d'études ne justifie en 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. 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, de l'autre un manque de construction d'identité d'enseignant, donc de professionnalisation. En ce qui concerne les disciplines de base, le manque de véritable 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 si l'on considère les résultats obtenus par les élèves grecs aux épreuves PISA.

Conclusion

Le présent article a analysé brièvement la formation initiale des enseignants en Grèce pendant les trente dernières années. Du côté du préscolaire et du primaire, la création et le fonctionnement de départements universitaires de pédagogie ont eu pour résultat une revalorisation de la formation des enseignants tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Le rôle de ces départements est aussi important en ce qui concerne la formation continue des enseignants puisque dès le 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 ne pallie pas les lacunes d'une vraie formation pédagogique et didactique et le manque de construction d'une identité de l'enseignant, donc de la professionnalisation.

Références

- 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. T. Ngamo (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action* (p. 364-375). Paris, France : AUF.
- Papakonstantinou, P. et Andréou, A. (1992). *Les didascaleia et le développement de la pensée pédagogique, 1875-1914*. Athènes, Grèce : Odysséas (en grec).
- Ravanis, K., Balias, S., Karalis, T. et Komis, V. (sous presse). La formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce : évolutions et perspectives. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*.
- Stamélos, G. (1999). *Les départements universitaires de pédagogie : origines, situation actuelle, perspectives*. Athènes, Grèce : Guttenberg (en grec).
- Zambeta, E., Skalkidis, Y., Dakopoulou, N., Thoma, D., Stavropoulou, A. et Kotsabassaki, S. (2005). Welfare state restructuring and implications for professional teaching and nursing in Greece. Dans D. Beach (dir.), *Welfare state restructuring in education and health care: Implications for the teaching and nursing professions and their professional knowledge* (p. 127-158). The ProfKnow Consortium.