

La formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce: évolutions et perspectives

Konstantinos Ravanis¹, Stathis Balias², Thanassis Karalis³ et Vassilis Komis⁴

Département de Sciences de l'Éducation (Section Préscolaire). Université de Patras. Grèce.
Emails: 1ravanis@upatras.gr, 2balias@upatras.gr, 3karalis@upatras.gr et 4komis@upatras.gr.

Résumé: Dans cet article nous examinons les réformes institutionnelles intervenues en Grèce durant les années 1980 dans la formation initiale et continue des enseignants du préscolaire et du primaire. Nous entreprenons aussi une analyse critique des acquis, des stagnations et des contradictions qui ont accompagné l'universitarisation des établissements de formation des enseignants, en centrant notre intérêt sur le fonctionnement et l'essor des nouveaux départements universitaires.

Mots clés: formation des enseignants, école préscolaire, école primaire.

Title: Initial and Continuing Training in Universities for teachers of preschool and primary education in Greece: Developments and perspectives

Abstract: In this paper we examine the institutional reforms carried out in Greece during the decade of 1980 in initial and continuing training of preschool and primary education teachers. We also attempt to analyze critically the achievements and the contradictions that accompanied the transformation of teachers training institutions into tertiary education departments, focusing our analysis in the operation and the development of newly established teacher education departments.

Keywords: teachers' education, preschool education, primary education.

1. Introduction

La formation des enseignants est un facteur crucial pour la réalisation des fins de tout système scolaire, cela va de soi. Cette réalisation, ainsi que la qualité de la formation, est partie liée avec le niveau de développement à la fois économique et politique et les structures sociales d'une société moderne (Torres & Mitchell, 1998; Forquin, 1996).

La Grèce moderne a connu, dès le début de la création de son Etat au 19^{ème} siècle, des nombreuses réformes éducatives visant la production d'un personnel scolaire dans une société économiquement et politiquement arriérée (Kyprianos, 2004). Le retour de la Grèce dans le groupe des pays démocratiques en 1974 et son entrée dans la Communauté Européenne en 1981 a été suivi d'un développement économique vigoureux qui a relancé des changements profonds dans la société

grecque. Ce processus de changements fut poursuivi à travers un grand nombre de réformes dans le système éducatif, perçu comme l'instrument par excellence de démocratisation. La question de la formation des enseignants fut donc posée dans ce contexte socio - politique nouveau: la démocratisation de la société grecque a nécessité des réformes dans tous les domaines, y compris dans celui du primaire et du préscolaire, marqués par ailleurs d'un certain retard par rapport aux autres degrés de l'éducation nationale. Ainsi, le processus de démocratisation a entraîné des modifications substantielles du curriculum et en même temps a transformé le cadre social, politique et institutionnel de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire. C'est dans ces conditions qu'a été ouverte la voie à l'universitarisation des anciens établissements de formation des enseignants du préscolaire et du primaire. Nous analyserons donc de manière critique la nouvelle dynamique et les orientations principales, à la fois cognitives et organisationnelles, des départements universitaires qui, depuis près de vingt cinq ans, assurent la formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce.

2. La formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce

2.1. Vers l'universitarisation des anciens établissements: un aperçu historique

A partir de la création de l'Etat grec au 19^e siècle jusqu'à la chute de la dictature en 1974, la formation du personnel éducatif était assurée par des établissements professionnels visant en principe la production et la diffusion de l'idéologie nationale afin de stabiliser le nouvel état - nation et de promouvoir l'unité nationale. Dans cette période, malgré l'occidentalisation de ses institutions politiques, la société grecque demeura socialement et économiquement sous-développée, culturellement traditionaliste et politiquement autoritaire. La formation de son personnel éducatif a été donc rigoureusement contrôlée par l'Etat central et avait un caractère idéologique et peu scientifique.

Ainsi, dans cette première phase la formation des maîtres du primaire a été réalisée par des Ecoles de formation (1834), remplacées un siècle plus tard par les Académies Pédagogiques du Primaire (1933). La formation des enseignants du préscolaire a été procurée par les Ecoles de formation des Institutrices du Préscolaire (1897) remplacées quelques décennies plus tard par les nouvelles Ecoles d'Institutrices du Préscolaire (1959) (Stamélos, 1999; Papakonstantinou & Andréou, 1992; Bouzakis, 2003).

Ces écoles de formation des enseignants du préscolaire et du primaire ont fonctionné sans modifications ou adaptations majeures jusqu'à les années 1980. Pendant cette longue période, tant leur statut institutionnel, principalement le manque d'autonomie académique par rapport à l'Etat central (Zambeta *et al.*, 2005), que leurs programmes d'enseignement sont restés essentiellement inchangés, ce qui a eu des 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.

Ainsi, 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. Les établissements assurant la formation des enseignants du préscolaire et du primaire souffraient en effet de retards et de carences considérables, parmi lesquelles figurent la durée limitée et la qualité de la formation de ceux-ci (un à deux ans et rarement trois ans d'études). De plus, le fait que ces anciens établissements étaient inclassables, car situés entre le second cycle et l'enseignement universitaire, avait des conséquences négatives sur l'image sociale et le prestige de la profession. Dans ce contexte et après une période de débats publics et de maturation, la formation des enseignants du préscolaire et du primaire passe progressivement dans les 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 ouverte.

2.2. La formation universitaire des enseignants

Durant les premières années de fonctionnement de ces Départements nouveaux, de sérieux problèmes et des difficultés ont vu le jour, aussi bien sur le plan organisationnel que sur celui 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 90.

Les réformes principales qui ont eu lieu pendant cette période de transition sont les suivantes:

(i) La durée des études dans les nouveaux départements universitaires est désormais quatre ans alors que dans les anciens établissements était 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 titulaires d'un diplôme de doctorat divisés en quatre degrés hiérarchiques (maître de conférence, professeur assistant, professeur associé, professeur). Il faut noter sur ce point que la revalorisation des anciens établissements de formation des enseignants du préscolaire et du primaire, due entièrement à leur universitarisation, a attiré un grand nombre de professeurs et d'enseignants-chercheurs grecs de l'étranger, surtout de l'Europe occidentale.

(iv) L'effort soutenu par nombreux départements 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 nouveaux départements se fait en même temps (modèle simultané), bien que la formation théorique a conservé un poids plus important.

(vi) Enfin, dans le cadre de ces réformes s'inscrit la création d'un département pédagogique d'éducation spécialisée.

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. Après une première phase de préparation et d'adaptation, la plupart des départements mirent en place des programmes d'enseignement de troisième cycle qui leur permettent de délivrer:

-un Diplôme des Études Approfondies de troisième cycle (d'une durée d'études de deux ans), et

-un diplôme de doctorat.

Presque tous les départements universitaires du préscolaire et du primaire (17 sur 19) ont développé des programmes d'études décernant des Diplômes des Études Approfondies, et dans tous ces départements fonctionne un cycle d'études donnant à un diplôme de doctorat en 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 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 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. En particulier dans:

(i) Dix-sept départements universitaires (de Psychologie, de Sociologie et de Philosophie surtout) proposant des programmes de troisième cycle en Sciences de l'Éducation ou dans des disciplines voisines (par exemple: dans la psychologie éducative, l'exclusion sociale, la sociologie de l'éducation, l'orientation professionnelle, le genre, etc.).

(ii) L'Université Ouverte de Grèce, premier institut en Grèce de niveau universitaire d'enseignement à distance, ayant mis en place un programme d'études de troisième cycle en Sciences de l'Éducation durant l'année scolaire 2000-2001. Ce programme est suivi en règle générale par des enseignants de tous les degrés, y compris ceux du préscolaire et du primaire. Jusqu'à présent (2009), plus de 2.500 étudiants / enseignants ont été admis à suivre ce programme, grâce auquel les

enseignants ont l'opportunité d'enrichir leur savoir pédagogique et d'améliorer leurs capacités professionnelles.

2.3. Le système de formation continue des enseignants

Parmi les réformes entreprises dans le système éducatif grec depuis les années 1990 s'affiche de plus en plus une forte tendance à la formation continue des enseignants. Bien que l'intérêt prouvé par les enseignants représente plus une stratégie de sécurisation de leur position dans la profession et moins d'acquisition de savoir professionnel nouveau (Zambeta *et al.*, 2005), le grand nombre des enseignants qui s'intègrent dans les structures de formation continue semble particulièrement prometteur.

Quant à la formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire, elle s'est déroulée dans de nombreux et divers cadres institutionnelles et non institutionnelles, et précisément:

(i) dans les départements de philosophie et de psychologie des anciennes universités,

(ii) dans les organismes de recherche (à l'instar de l'Institut Pédagogique, instance officielle consultative auprès de l'État en matière d'éducation),

(iii) dans les 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 passé), et

(iv) dans 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 de deux ans destinée aux enseignants en exercice.

Dans la même période, alors que les anciens établissements de formation des enseignants interrompaient leur fonctionnement et que les départements universitaires de pédagogie se créaient, furent institués les Centres de Formation Périphériques, offrant des séminaires de courte durée (1989). Ils fonctionnent encore aujourd'hui et proposent le plus souvent des programmes accélérés d'initiation ou de formation continue périodique, mais leur financement insuffisant ne permet pas un fonctionnement satisfaisant.

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, couvrant ainsi le vide existant dans ce domaine en particulier dans la dernière décennie. Outre des programmes courts organisés sur l'initiative de laboratoires ou d'unités de recherche, les départements pédagogiques universitaires offrent aussi deux autres types de programmes de formation continue organisés sur un ou deux ans (Karalis, Ravanis & Komis, 2007):

(i) *Les programmes d'ajustement des anciens diplômés aux diplômés universitaires*: La création des départements universitaires pédagogiques a eu

comme 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, 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 les dispositions d'une nouvelle loi obligeant les départements pédagogiques à organiser des programmes de formation complémentaire d'une durée d'un ou de deux ans à destination des enseignants en poste titulaires de l'ancien diplôme. Par ces programmes de formation continue visait-on une certaine égalisation quant à la qualité de formation et du développement des capacités, réelles et formelles, de ces deux catégories d'enseignants.

(ii) *Les instituts de formation des maîtres*: Il s'agit d'une tentative des départements universitaires pédagogiques de créer des unités de formation continue 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 pédagogiques 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 dans la structure de formation institutionnelle, c'est-à-dire dans le département universitaire de pédagogie.

3. Transformations et adaptations: une évaluation critique

Comme nous l'avons analysé plus haut, la revalorisation de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire se réalisa en principe par la création des départements universitaires de pédagogie. Cependant, ces départements, par la façon dont ils se sont constitués et par les orientations scientifiques qu'ils ont choisi dès leur création, ont tendu à servir les intérêts professionnels de leurs bénéficiaires plutôt que le développement de leurs domaines scientifiques et la progression de leurs propres objets cognitifs. En réalité, cette évolution, malgré son indubitable importance en ce qui est de sa contribution dans le développement des Sciences de l'Éducation en Grèce, a généré des départements à caractère quasiment professionnel, en contradiction avec les traditions des Sciences de l'Éducation observées dans la plupart des pays occidentaux. Le choix de créer des départements universitaires pédagogiques d'enseignement du préscolaire et du primaire plutôt que des départements de Sciences de l'Éducation, eut des conséquences négatives aussi bien dans leur développement que dans leurs perspectives d'évolution et d'adaptation aux nécessités d'un contexte social national et international particulièrement changeant.

Les problèmes de fonctionnement et d'orientation des départements universitaires de pédagogie dans les premières phases de leur existence furent nombreux et variés. Tout d'abord, l'absence d'expérience et de traditions dans le domaine des sciences de l'éducation a marqué le contenu de leurs programmes d'études, dont le caractère resta pour longtemps épistémologiquement vague et à contours cognitifs insuffisamment définis. D'autre part, les questions d'organisation et de mise en oeuvre du travail d'enseignement et d'administration, le manque de locaux d'enseignement, l'encadrement insuffisant et même la qualité parfois

médiocre du personnel des unités d'enseignement et de l'administration et les carences financières, ont obligé ces départements fraîchement créés à mener une lutte constante pour leur survie. On peut conclure de ces constats que les nouveaux établissements de formation souffrent dans cette première phase de leur institution d'insuffisances organisationnelles congénitales, dues en grande partie aux caractéristiques des anciennes structures de formation largement reproduites dans les nouveaux départements universitaires.

Toutefois, les récentes évolutions dans les départements universitaires pédagogiques prouvent que des changements et d'adaptations significatives ont eu lieu, améliorant sensiblement leur image initiale décrite ci-dessus. Une série d'éléments nouveaux rendent compte de la situation actuelle et annoncent la dynamique et leurs évolutions tant courantes que tendanciennes.

Tout d'abord, lorsqu'on regarde les programmes d'études de troisième cycle proposés par les départements universitaires de pédagogie ou les contenus de recherche des diplômes de doctorat, on peut constater qu'ils couvrent entièrement l'éventail des Sciences de l'Éducation et souvent même le dépassent, surtout dans le cas des programmes de doctorats interdépartementaux. Au niveau du diplôme, les programmes d'études correspondent désormais presque 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 sollicitent un soutien didactique de la part des départements de pédagogie sur un large éventail de matières, les départements de pédagogie sollicitent à leur tour le soutien des précédents.

De ces procédés observés aux seins des universités, résulte une forte tendance à la multidisciplinarité de la formation des enseignants qui renforce leur profil scientifique ainsi que leur prestige social. De plus, si on examine les travaux publiés par le personnel enseignant des départements de pédagogie, on constate que les objets de recherche de celui-ci 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.

Enfin, il faut souligner que dans les dernières années l'on observe une tendance marquée de plusieurs départements universitaires pédagogiques à actualiser leurs programmes d'études et à s'ouvrir à des objets de recherche et de savoirs plus récents, comme les nouvelles technologies et leur usage dans l'éducation préscolaire, les études environnementales, l'éducation à la citoyenneté, le multiculturalisme, les droits humains, y compris les droits humains de l'enfant, et l'éducation aux droits de l'homme. Certains départements intègrent même ces nouveaux objets de recherche et d'étude dans leurs programmes de troisième cycle, s'adaptant ainsi aux tendances courantes internationales (Sotiropoulos, 2003; Karalis, Sotiropoulos & Kampeza, 2007). Cet effort d'innovation et d'adaptation s'étend également aux orientations de recherche d'un nombre croissant d'enseignants.

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 accrue avec le reste de la communauté scientifique et la société, ont conduit à une mutation effective du rôle, de la physionomie et des perspectives des départements pédagogiques. Dans la réalité, certains départements ont déjà formé un profil universitaire qui correspond à l'identité des départements de Sciences de l'Éducation reconnu au niveau international et ne sont plus considérés comme de simples institutions de formation des enseignants. C'est pourquoi d'ailleurs de nombreux départements pédagogiques ont d'ores et déjà changé ou demandent à changer leur intitulé, car ils constatent progressivement un décalage entre le nom qui leur a été donné à l'origine et leur physionomie actuelle.

Malgré ces transformations positives des nouveaux départements, des contraintes et des difficultés subsistent, découlant en grande partie de la mondialisation et des retombées de celle-ci dans l'économie et la société. Dans les circonstances internationales actuelles, les changements dans les relations professionnelles, dans la structure des emplois et la structure sociale contraignent le système éducatif à se réorganiser et à se réorienter de manière à créer des rapports nouveaux et plus fonctionnels avec le marché du travail. Il semble donc que l'un des mécanismes choisis en vue de régler ces rapports 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.

Les conséquences de cette réorientation dans le marché du travail se font sentir au niveau du financement public des universités et des centres de recherche, dans la dévalorisation de la recherche fondamentale et dans la pression systématique que les gouvernements exercent sur les centres de recherche appliquée à collaborer avec les entreprises. Dans ces conditions réapparaît sur le plan international, comme un des effets de la domination du paradigme néolibéral, la mise en doute de l'«utilité» des Sciences Humaines et Sociales ainsi que des études correspondantes. L'orientation de la recherche et des études vers les champs cognitifs favorisant les liens productifs et fonctionnels entre éducation et marché du travail, conduit inéluctablement à la dévalorisation des Sciences Humaines et Sociales, bien que les particularités de quelques domaines scientifiques aux seins de ces dernières offrent souvent certaines échappatoires.

Naturellement, les départements pédagogiques subissent eux aussi les conséquences de ces nouvelles conditions économiques et professionnelles. Néanmoins, ils y répondent à leur manière et d'après leurs particularités et leurs propres acquis institutionnels. Par exemple, l'incompatibilité évoquée d'ordinaire entre le caractère professionnel et le caractère scientifique des départements de pédagogie semble se dissiper par elle-même. Cela est dû au fait que le caractère désormais scientifique de la physionomie de ces départements n'empêche nullement la formation des enseignants et dans certaines conditions définies même la favorise. 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. En fait, que leur intitulé soit changé ou non, les départements pédagogiques se transforment de plus en plus en Départements de Sciences de l'Éducation, ce qui renforce leur image scientifique et professionnelle en amplifiant du même coup leurs possibilités à s'adapter aux difficiles conditions actuelles.

4. Conclusions: le bilan d'une réforme prometteuse

Les réformes qui ont eu lieu durant la période que nous avons examiné dans ce travail ont sans doute changé profondément le cadre institutionnel de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce. La création de départements universitaires pédagogiques a eu comme résultat la revalorisation de la formation des enseignants du point de vue tant quantitatif que qualitatif. Aujourd'hui, 19 départements fonctionnent dans le pays ayant pour principale mission la formation des enseignants, du premier au troisième cycle. De plus, les nouveaux départements universitaires ont largement pris en charge la formation continue des enseignants et ont accompli cette tâche assez efficacement, comblant ainsi le vide dans un domaine où l'action de l'État est largement insuffisante.

Après une première phase d'adaptation, consacrée surtout à résoudre des problèmes pratiques d'organisation et de fonctionnement, ces départements sont aujourd'hui parvenus à édifier une identité scientifique et professionnelle solide, radicalement différente des écoles professionnelles. Progressivement, ils se sont transformés en Départements de Sciences de l'Éducation, ayant une présence significative dans la recherche et assumant des activités éducatives sensiblement plus larges par rapport à celles du départ.

Ils ont surtout réussi à faire la synthèse de la quasi-totalité des caractéristiques, considérées nécessaires dans un département pédagogique moderne. Cette synthèse comprend, hors l'universitisation de la formation des enseignants, l'interdisciplinarité de leur formation, l'intégration de la formation tout au long de la vie, la recherche dans les nouveaux objets cognitifs, l'innovation et l'ouverture aux collaborations internationales.

Néanmoins, les nouveaux départements universitaires en question, à part leurs problèmes budgétaires déjà soulignés, souffrent de nombreuses insuffisances et des carences dues en grande partie à l'héritage des anciens établissements. Ces insuffisances sont d'abord de l'ordre de la qualité et de la rationalisation du recrutement du personnel éducatif et administratif et de leur fonctionnement adéquat. Mais ces problèmes relèvent plutôt des structures socio-politiques et du système des valeurs sociales qui se traduisent dans le curriculum, ayant des répercussions certaines sur l'identité des universités, que de la constitution interne des établissements. Aussi, malgré les progrès observés ces dernières années, par exemple dans le cadre des programmes européens d'échange interuniversitaire, le niveau d'internationalisation de l'activité de leur personnel enseignant reste encore modeste, surtout si on le compare avec les départements universitaires des pays européens avancés.

Il est certain que l'évolution, les acquis et les stagnations de ces vingt dernières années dans le domaine de la formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce, doivent être considérés sous l'angle d'un pays qui a entrepris essentiellement sa modernisation et sa démocratisation dans la décennie de 1980, c'est-à-dire tout récemment par rapport aux pays occidentaux avancés. Les problèmes auxquels les départements pédagogiques doivent faire face aujourd'hui ne sont dans une large mesure que la traduction des difficultés de démocratisation et de modernisation.

Toutefois, les départements universitaires de pédagogie en Grèce, sont aujourd'hui invités à survivre et à rechercher de nouveaux rôles dans le cadre des contradictions actuelles, ou, plus exactement, ils sont invités à survivre à condition de revendiquer de nouveaux rôles dans un monde social changeant. Il semble cependant que le pari qu'ils doivent sans cesse gagner est de chercher à s'adapter aux nécessités actuelles et à répondre aux besoins sociaux tout en développant leur physionomie et leur identité scientifique de façon offensive.

Références

Bouzakis, S. (2003). *Le système éducatif dans la Grèce moderne (1821-1998)*. Athènes: Guttenberg (en grec).

Forquin, C. (1996). *École et culture*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

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. Tchaméni Ngamo (éds), *La formation des enseignants dans la francophonie: diversités, défis et stratégies d'action* (pp. 344-356). Paris: AUF.

Karalis, T., Sotiropoulos, L. & 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. *Skholé*, HS(1), 149- 155.

Kyprianos, P. (2004). *Histoire comparée de l'Enseignement en Grèce*. Athènes: Bibliorama (en grec).

Papakonstandinou, P. & Andréou, A. (1992). *Les Didascaleia et le développement de la pensée pédagogique, 1875-1914*. Athènes: Odysseas (en grec).

Sotiropoulos, L. (2003). *La recherche anthropologique en éducation: quelques adaptations possibles de la méthode*. *Spirale*, 31, 85-90.

Stamélos, G. (1999). *Les Départements Universitaires de Pédagogie: origines, situation actuelle, perspectives*. Athènes: Gutenberg (en grec).

Torres C., & Mitchell, T. (1998) *Sociology of Education*. Albany: SUNY Press.

Zambeta, E., Skalkidis, Y., Dakopoulou, N., Thoma, D., Stavropoulou, A. & Kotsabassaki, S. (2005). Welfare State Restructuring and Implications for Professional Teaching and Nursing in Greece. In D. Beach (ed.), *Welfare State Restructuring in Education and Health Care: Implications for the Teaching and Nursing Professions and their Professional Knowledge* (pp. 127-158). The ProfKnow Consortium.