

La contribution de l'éducation tout au long de la vie et de l'anthropologie dans la préparation professionnelle des enseignants : réflexions théoriques

Thanassis Karalis, Leonidas Sotiropoulos et Maria Kampeza

• Département des Sciences de l'Education (Section Préscolaire), Université de Patras, Rion, Patras, 26500, Grèce
karalis@upatras.gr
lsotir@upatras.gr
kampeza@upatras.gr

Résumé

A partir du stage de pratique professionnelle organisé par le Département des Sciences de l'Education (Section Préscolaire) de l'Université de Patras, est examinée la manière dont certains aspects des approches théoriques dans les domaines de l'éducation tout au long de la vie et de l'anthropologie pourraient enrichir les stages en question et la préparation professionnelle des futurs enseignants.

Mots clés

Anthropologie – Education tout au long de la vie – Formation professionnelle des enseignants

Abstract

Through the fieldwork experience in pre-school teachers' education, as this is organized by the Department of Educational Sciences and Early Childhood Education of the University of Patras, an examination is attempted, of how certain theoretical approaches of lifelong learning and anthropology can enrich such an in-service practice and aid the professional preparation of future educators.

Key Words

Anthropology – Lifelong Learning – Teachers Training

Introduction

Il est courant au cours de la formation initiale des enseignants de prévoir un stage de pratique professionnelle. Ce stage pratique, et plus généralement la préparation professionnelle des enseignants, constituent un champ où se rencontrent des approches de domaines scientifiques différents contribuant à la formation des jeunes enseignants (Jacobs, 2001 ; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002). Des chercheurs mettent l'accent sur une perspective située qui puise des éléments d'approches théoriques dans l'anthropologie, la sociologie et la psychologie et prend en compte aussi bien les différences individuelles des enseignants qui influencent leurs perceptions et leurs pratiques (facteurs dus à la personne) que le fonctionnement de l'école en tant que système social au sein d'un cadre culturel plus large (facteurs dus à la situation) (Borko, 2004 ; Veenman, 1984).

En Grèce, la formation initiale des enseignants des niveaux préscolaire et primaire se fait dans des départements universitaires qui ont pour objet exclusif de former les futurs enseignants aux Sciences de l'Education (Karalis, Ravanis & Komis, 2007), le niveau d'enseignement vers lequel ils s'orientent étant pris en compte (Départements des Sciences de l'Education – Section préscolaire et Départements des Sciences de l'Education – Section primaire). Dans le cadre de ces études, figure un stage en école – maternelle ou primaire dénommé

Travaux pratiques. Au cours de ces travaux pratiques l'accent est principalement porté sur les facteurs cognitifs et la préparation des étudiants sur la base du contenu cognitif des leçons. Dans le présent article, à partir des travaux pratiques du Département des Sciences de l'Éducation – Section préscolaire de l'Université de Patras, est examinée la manière dont certains aspects des approches théoriques dans les domaines de l'éducation tout au long de la vie et de l'anthropologie pourraient enrichir les stages en question et la préparation professionnelle des futurs enseignants.

L'enseignant en tant qu'apprenant à vie

L'approche théorique de l'éducation tout au long de la vie constitue de nos jours l'un des cadres dominants de l'analyse de l'apprentissage et de la formation (Edwards & Usher, 2001 ; Faure, 1972 ; Unesco, 1976). Le questionnement scientifique concernant l'apprentissage et la formation permanents renvoie à une optique différente de l'optique traditionnelle pour nous faire percevoir, comprendre et planifier tous ces processus qui se réfèrent à l'apprentissage, à la formation, à l'institution éducative et à l'apprenant. L'élément de base qui différencie cette approche est la notion de continuité, de continuum, à l'opposé de l'approche conventionnelle qui s'appuie sur la discontinuité, la fragmentation et la perception distincte des activités d'apprentissage et des institutions éducatives.

La transition vers cette conception avoisine le changement de paradigme (Peters, 1998) et se raccorde directement à certaines des conditions qui caractérisent la postmodernité, en particulier la nécessité de la familiarisation réflexive du savoir (Giddens, 1992), ainsi que les transformations intervenant dans le cadre du capitalisme avancé et de la mondialisation (Jarvis, 2007). De manière à analyser les multiples contextes dans lesquels se réalise la formation permanente des enseignants, dont une partie est leur formation initiale et le stage de travaux pratiques, il est utile de nous référer à la typologie de Coombs (1968 ; voir aussi Coombs & Ahmed, 1974), d'après laquelle les processus d'apprentissage et d'enseignement peuvent rentrer dans l'une des catégories suivantes :

- formation institutionnelle : structurée hiérarchiquement dans un système éducatif gradué dans le temps, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'université ;
- formation non institutionnelle : dans cette catégorie entrent toutes les activités éducatives organisées, à l'exception du système éducatif institué, qui s'adressent à un public déterminé et s'appuient sur des objectifs éducatifs particuliers ;
- formation informelle : entrent ici tous les contextes dans lesquels les individus acquièrent des connaissances, des savoir-faire, des attitudes et des valeurs grâce à leur expérience quotidienne et à l'action de l'environnement : famille, quartier, travail, loisirs, marché du travail, bibliothèques et mass media.

Sur la base de cette typologie, nous analysons par la suite les multiples contextes auxquels l'enseignant est exposé en tant qu'apprenant. Les contextes de la formation institutionnelle comprennent d'ordinaire des départements universitaires spécialisés dont l'objet est la formation du futur enseignant, comme nous l'avons évoqué à propos de ce qui se passe en Grèce. Les contextes de la formation non institutionnelle comprennent les différentes occasions de formation continue des enseignants, habituellement postérieure à leur nomination, par le biais de divers agents qui, dans la plupart des cas, sont sous la tutelle de l'État.

Nous considérons que les contextes de la formation informelle ont un poids particulier bien que, étant en relation avec des institutions et des activités débordant du champ de l'institution éducative organisée, ils ne soient pas considérés comme des sources sûres de connaissance dans certaines analyses. Ces contextes sont pourtant importants puisqu'ils interviennent dans la formation des pratiques éducatives (Marland, 1998) à un degré souvent plus grand que les contextes de formation institutionnelle et non institutionnelle. Tout ce qui se passe dans les contextes de la formation informelle façonne continuellement l'identité professionnelle de l'enseignant qui, comme il a été dit, se trouve dans une négociation constante, en particulier dans les conditions de la postmodernité. Dans la formation informelle entrent les activités et institutions suivantes :

- a. l'imprégnation de l'enseignant, c'est-à-dire le fait qu'il a été exposé durant sa vie scolaire et estudiantine à des pratiques qui constituent un réservoir dans lequel l'enseignant, devenu professionnel, puise sans cesse des modèles, des attitudes et des conduites (Greene, 1991). Appelé à enseigner, d'ordinaire et au moins dans les premiers stades de sa vie professionnelle, il se remémore des images et des pratiques des différents cadres et niveaux d'enseignement auxquels il a participé en tant qu'apprenant et les intègre à son rôle d'enseignant ;
- b. l'influence des collègues chevronnés, dans la mesure où les jeunes enseignants surtout sollicitent assez souvent l'opinion de leurs collègues plus âgés et se conforment aux pratiques ayant cours dans l'établissement de manière à s'intégrer progressivement au cercle des enseignants expérimentés ;

- c. les processus au travers desquels la société influence l'institution éducative et qui se trouvent continuellement au centre de la vie scolaire (Agboton & Moussa, 1994). L'exemple le plus représentatif de cette influence est celui des mass media, soit directement – par le fait que les enseignants sont exposés aux messages des mass media – soit indirectement – par le biais des élèves qui amènent à l'école des opinions et des pratiques influencées ou formées par les mass media.

La préparation professionnelle de l'enseignant au cours de sa formation initiale (théorique et pratique) est accomplie si elle comprend la préparation de l'enseignant à gérer les influences des formes informelles de formation. La manière de se placer par rapport aux différents facteurs de la formation informelle évoqués plus haut présuppose un processus d'analyse critique et souvent de déstructuration des pratiques non fonctionnelles. Dans les conditions évoquées plus haut, la notion de l'enseignant apprenant à vie prend un sens : désormais il se forme en tant que sujet actif, en mesure d'exploiter toutes les nouvelles sources d'apprentissage tout au long de son parcours professionnel, que ce soit dans des contextes institutionnels, non institutionnels ou informels.

Nous considérons que les travaux pratiques (dont l'analyse suit) dans le cadre de la formation institutionnelle des enseignants constituent un élément favorable à leurs études car sont réunis là la plupart des facteurs évoqués plus haut. Et cela parce qu'il est donné aux étudiants/futurs enseignants d'une part, de pouvoir appliquer sur un plan pratique les connaissances théoriques qu'ils ont acquises et, d'autre part, d'être confrontés aux influences des contextes informels de la formation qu'ils doivent utiliser et restructurer.

Les travaux pratiques des futurs enseignants : cadre général de fonctionnement

Le stage de pratique professionnelle a été peu étudié par les chercheurs grecs pour ce qu'il apporte au développement des pratiques des enseignants et à l'élaboration de leur identité professionnelle. Dans les programmes d'études des Départements des Sciences de l'Education, dont la maîtrise est nécessaire pour exercer dans l'enseignement préscolaire ou primaire, on observe que l'organisation de ces stages (durée, mode d'intégration dans les programmes d'études, etc.) n'est pas homogène dans les universités grecques. Malgré d'éventuelles différences, le point commun des « travaux pratiques » est que les étudiants sont invités à organiser et à réaliser des activités ayant des objectifs éducatifs prédéfinis et suivant des approches pédagogiques précises.

Le stage pratique constitue une partie importante du programme d'études au sein du Département des Sciences de l'Education – Section préscolaire de l'Université de Patras, puisqu'il donne aux étudiants la possibilité de relier la théorie à la pratique et d'entrer pour la première fois en contact avec leur environnement et leur communauté professionnels. Concrètement, ces travaux pratiques sont organisés sur la base du travail des étudiants par petits groupes (4-5 personnes) sous la direction d'un enseignant chevronné constituant, pourrions-nous dire, un réseau d'apprentissage où le responsable de l'équipe a aussi le rôle du facilitateur. Nous décrirons plus loin la structure et le contenu de ce stage.

Au départ est organisée une réunion générale rassemblant tous les étudiants qu'on informe alors de leurs obligations dans les établissements. Des explications sont données quant au lieu ainsi que des directives concernant le premier contact avec les puéricultrices de l'école, les horaires, leurs contacts avec les enfants et plus généralement leurs comportements dans l'établissement. Les étudiants se regroupent ensuite entre eux et se chargent de développer des programmes journaliers d'activités qu'ils discutent avec leur responsable au cours de réunions particulières, avant de les mettre en œuvre.

Après la réalisation des activités dans les établissements, celles-ci sont présentées au cours d'une réunion plénière finale : rapport est fait des activités réussies ou non et une discussion est organisée à propos des difficultés rencontrées. Les étudiants sont ainsi invités à évaluer leur pratique au travers de leur perception personnelle de leur performance didactique (par exemple : Quels étaient leurs objectifs de départ ? Que voulaient-ils faire ? Que s'est-il passé finalement en classe ? Que pourrait-on changer ?). Par le biais de cette discussion, les étudiants évaluent leurs propres expériences, écoutent et commentent les différentes approches des autres équipes (éventuellement sur le même thème) et grâce à ce processus, des éléments apparaissent qui contribuent à la révision ou à la réorganisation de leur activité (Que feraient-ils autrement s'ils devaient refaire le même programme ?).

La structure de ces stages (au Département des Sciences de l'Education – Section préscolaire de l'Université de Patras), telle que nous l'avons rapidement décrite, ainsi que l'orientation empirique plus générale des travaux pratiques en Grèce, nous amène à réfléchir sur le rôle et la nature de cette activité au cours de la formation initiale des enseignants. Bien que, comme cela apparaît, les didactiques des disciplines particulières apportent des réponses satisfaisantes au développement du contenu des activités didactiques, des contributions théoriques donnant un sens précis à la préparation des futurs enseignants à l'exercice de leurs pratiques pédagogiques est nécessaire. C'est pourquoi nous examinerons à présent des approches relatives à ce domaine, provenant des recherches théoriques de deux champs scientifiques spécialisés : l'éducation tout au long de la vie et l'anthropologie.

L'éducation tout au long de la vie et l'approche anthropologique dans la formation des enseignants : contributions théoriques

Les approches théoriques présentées ici concernent moins la dimension didactique du rôle de l'enseignant qu'elles n'envisagent l'enseignant comme adulte et apprenant à vie et comme sujet sans cesse réflexif. Ces approches ne sont pas identiques mais se complètent largement et présentent une grande cohérence ; elles s'articulent sur les dimensions du rôle de l'enseignant dans les conditions réelles.

L'apprentissage transformatif

L'apprentissage transformatif, notion directement reliée aux développements en cours dans le domaine de l'éducation des adultes, a été défini par Mezirow (2003) « comme l'apprentissage qui transforme les cadres de référence problématiques de manière à les rendre plus riches, plus denses, plus ouverts, plus réflexifs et donc supérieurs aux cadres initiaux. En effet, ils créent de nouvelles convictions et de nouveaux points de vue pour le déploiement de l'action. Les cadres de références sont faits de relations interpersonnelles, d'orientations politiques, de préjugés culturels, de normes morales, de valeurs esthétiques ou encore de paradigmes scientifiques » (Mezirow, 2003, p. 2). Comme le rapporte Balleux (2000, p. 277), « cette nouvelle dimension s'inscrit logiquement dans la perspective où la réflexion joue un rôle important dans l'intégration de l'expérience de l'apprenant, à sa propre histoire ».

Mezirow (1998) considère l'apprentissage transformatif comme une approche se référant exclusivement aux adultes et met l'accent sur le cadre culturel dans lequel s'inscrivent les processus d'apprentissage, sur la création de sens et sur la notion de réflexion. Cette dernière se subdivise de la façon suivante :

- la réflexion, qu'il considère comme un retour sur l'expérience ; notion voisine de celle de la simple prise de conscience d'un objet ou d'une pratique ;
- la réflexion critique, qui renvoie à l'évaluation de l'expérience et peut éventuellement conduire à des transformations au niveau des cadres de référence, jusqu'alors stables, du sujet ;
- l'autoréflexion critique qu'il identifie à l'autoévaluation des convictions du sujet et qui implique la critique des dimensions du champ dans lequel est impliqué le sujet apprenant.

Les communautés de pratique

Lave et Wenger (1991) ont défini une approche théorique de l'apprentissage en référence aux conditions sociales, d'après laquelle l'apprenant n'acquiert pas un corpus de connaissances théoriques et abstraites qu'il devrait par la suite recadrer pour le rendre fonctionnel pour l'action, mais au contraire, apprend en participant aux processus d'un cadre particulier. Cette approche permet d'interpréter les manières d'apprendre des débutants dans un domaine professionnel (comme les jeunes ou les apprenants enseignants) par le biais de leur intégration dans ce domaine. Pour décrire la participation, limitée et largement dirigée, des jeunes professionnels, on utilise la notion de participation périphérique légitimée (*legitimate peripheral participation*). En effet, les jeunes professionnels participent aux communautés de professionnels expérimentés et la conquête du savoir ainsi que l'acquisition de compétences exigent d'eux qu'ils avancent progressivement vers une participation complète aux pratiques sociales et culturelles de ces communautés qu'on appelle communautés de pratique. D'après Lave et Wenger (1991), la participation périphérique légitimée explique les relations entre débutants et expérimentés, la création d'une identité et les processus par le biais desquels les débutants deviennent progressivement membres de ces communautés.

Cette approche, d'après laquelle l'apprentissage est situé, constitue pour beaucoup une redéfinition de la notion d'apprentissage (Vaast, 2002) sous l'angle des conditions sociales actuelles où l'apprentissage n'occupe plus la première place dans la préparation des futurs professionnels, mais a été confiée en grande partie à l'institution d'enseignement formel. Cependant, elle nous offre une optique d'analyse des premiers stades d'intégration dans la communauté professionnelle, ainsi que de l'intégration à l'essai dans le cercle des collègues expérimentés. Par intégration à l'essai, nous entendons ici l'enseignement à l'essai des futurs enseignants tel qu'il se réalise dans le cadre du stage pratique et qui constitue la pierre de touche du programme d'enseignement des Départements de Sciences de l'Éducation en Grèce.

L'optique anthropologique

Comme il a déjà été dit, vue sous l'angle de l'éducation tout au long de la vie, la formation, y compris celle des enseignants, consiste en un continuum qui s'étend de la formation institutionnelle à la formation non institutionnelle ou informelle. L'anthropologie peut étudier n'importe lequel des éléments de ce continuum qui, à l'évidence, varie selon les conditions sociales, les systèmes éducatifs et les individus qui les constituent.

Les études anthropologiques peuvent contribuer à l'élaboration d'approches théoriques concernant l'éducation, tout en mettant à profit la particularité de chaque cas étudié. Démontrant ainsi la spécificité de chaque cas de formation, la recherche anthropologique fournit aux parties impliquées la possibilité de reconnaître avec une précision scientifique le point où elles se trouvent. Nous pourrions dire que l'anthropologie peut permettre à un enseignant de mieux se connaître lui-même et mieux se situer comme éducateur dans le champ éducatif et social.

Dans le cadre de la formation des enseignants, la méthode de recherche anthropologique, c'est-à-dire l'ethnographie, peut être enseignée. En apprenant à faire de l'ethnographie de façon à pouvoir l'appliquer ne serait-ce que de façon élémentaire, les apprenants enseignants sont armés. Ils acquièrent un outil de recherche qu'ils pourront utiliser quand ils le voudront dans le cadre de leur parcours éducatif pour voir où ils en sont en tant qu'éducateur. Elle pourrait par exemple leur servir à repérer par quelle tendance sociale est influencé tel problème éducatif auquel ils sont confrontés. Ils pourraient également essayer de déterminer à quel point de participation périphérique légitimée se trouve leur intégration dans un ensemble éducatif. Au reste, la définition théorique de l'apprentissage, dans le cadre de la participation périphérique légitimée, s'appuie aussi sur des recherches anthropologiques dans différents groupes professionnels, comme par exemple celui des sages-femmes (Lave & Wenger, 1991 pp. 61-87). Les enseignants pourraient aussi appliquer l'ethnographie pour essayer de dépister des modèles « dominants » et « muets » (Ardener, 1998, pp. 127-133) dans le cadre d'une pratique éducative à laquelle ils participent, conduisant ainsi à une approche très analogue à celle de l'apprentissage transformatif de Mezirow (1998).

Utilisée par l'enseignant pour investiguer la pratique éducative à laquelle il participe, l'ethnographie peut l'aider à approcher aussi bien la subjectivité socialisée dans la pratique éducative qu'il enseigne et où les apprenants interviennent, que les subjectivités de l'environnement social global dans lequel s'insère la pratique enseignante en question. De nombreuses recherches anthropologiques ont démontré que l'ethnographie peut éclairer une situation de formation précise, montrant certains de ses aspects qui auparavant étaient totalement invisibles. Quand l'enseignant adopte le point de vue du chercheur en anthropologie, entreprenant donc une recherche sur le terrain dans le champ social dans lequel il enseigne, il peut y puiser une connaissance significative de ce qui se passe autour de lui. Sa recherche ne peut bien évidemment pas avoir les qualités de détail, de complétude et de scientificité d'une recherche aboutie menée par un spécialiste. Mais, même si l'ethnographie a été appliquée de façon limitée, elle lui permet en revanche de connaître des éléments de la subjectivité sociale reliée à la pratique éducative à laquelle lui-même participe.

Bien sûr, le danger que l'enseignant/chercheur soit dévoyé et projette ses propres représentations dans la recherche, subsiste toujours. Cela occupe aussi du reste les chercheurs expérimentés qui, ces dernières décennies, expriment fortement leurs préoccupations sur ce point par le biais de la réflexivité. Aussi, grâce à la connaissance de cette préoccupation de réflexivité de l'anthropologie, l'enseignant/chercheur est-il sensibilisé au fait que si en tant que chercheur il porte en lui ses préjugés sociaux, en tant qu'enseignant il les met sans doute en pratique inconsciemment.

En fait l'anthropologie étudie la subjectivité que construit un ensemble social. Un tel ensemble social pourrait aussi bien être une classe, ou le cadre social plus large qui la contient. Dans le cadre d'une telle approche en tous cas, la subjectivité de l'enseignant lui-même ne peut être ignorée. Mais dans ce cas, la réflexivité devrait être poussée jusqu'à la connaissance de soi.

La dimension réflexive de l'anthropologie, qui relie l'anthropologue à son objet d'étude, prend en compte la subjectivité de l'enseignant. On pourrait définir rapidement l'approche anthropologique en question comme une invite faite à l'enseignant de s'inscrire lui-même dans l'étude de terrain qu'il génère (Sotiropoulos, 1985).

Intéressante et complémentaire est la proposition éducative que Fotinas (1998) a développée à ce sujet dans le cadre de l'Université de Montréal (Fotinas, 1998) et qui s'intègre aux systèmes d'enseignement ouverts. Associant la méthode de recherche anthropologique à une approche adlérienne, elle fait le lien entre l'individu et les conditions sociales. L'approche adlérienne, tentant de révéler le point de vue subjectif à partir duquel l'individu envisage lui-même les autres et la société, en démarrant autant que possible sans hypothèse préalable, s'accorde avec la méthode de recherche anthropologique qui tente de manière correspondante de comprendre les différentes subjectivités impliquées dans une situation sociale donnée (Sotiropoulos, 2005). Cette démarche pousse l'enseignant à réfléchir à la manière dont lui et les « autres » agissent dans une pratique éducative de manière à pouvoir concevoir des manières de faire susceptibles de l'améliorer. La démarche de l'auto connaissance dans ladite proposition démarre et aboutit potentiellement à l'éducation transpersonnelle (Fotinas, 1998).

La dynamique des travaux pratiques et le professionnel réflexif

Le stage pratique fonctionne comme une expérience d'apprentissage essentielle pour les futurs enseignants du préscolaire dans la mesure où il leur permet d'éprouver leurs capacités. Parallèlement, il offre un environnement sécurisé où les erreurs peuvent devenir source d'apprentissage et renforcer leur capacité à enseigner. De plus, dans le cadre déterminé ici, il peut constituer un guide pour les futurs enseignants en leur apportant les outils

propres à les aider à prendre conscience de ce que justement ils cherchent au moment où ils réfléchissent sur leur pratique et cela en pouvant utiliser des approches variées. Les travaux pratiques peuvent en effet aiguïser leurs capacités perceptives et leur sens critique de manière à ce qu'ils puissent lire les données de leur environnement.

De cette façon, l'étudiant futur enseignant peut utiliser des stratégies qui facilitent sa réflexion (à tous les niveaux, en portant l'accent sur l'autoréflexion critique). Car elles l'aident à organiser sa pensée et son action en appliquant correctement ses objectifs dans sa pratique éducative, en se posant des questions, en repérant des situations problématiques et en trouvant des modes d'action et des manières de leur faire face. De même, grâce à l'application de certains éléments de la méthode de recherche anthropologique, par exemple en enregistrant le comportement de certains enfants dans la classe, en observant et en analysant le comportement ou l'action des autres, il peut éclairer différents aspects du processus d'enseignement et mieux percevoir ce qui se passe, aboutissant à des conclusions le conduisant éventuellement à de nouvelles actions qui s'inscriront dans une relation dialectique à son environnement.

De plus, le stage pratique peut contribuer à la création et au renforcement de réseaux d'apprentissage, de communication et d'action commune entre futurs enseignants et enseignants chevronnés, créant un cadre de référence quant à la manière d'affronter certains problèmes et situations concrets à l'intérieur et en dehors de la classe. Par le biais du contact avec la classe, l'opportunité est donnée aux futurs enseignants de participer activement au processus d'enseignement, de comprendre le sens des actions auxquelles ils participent, mais aussi d'être sensibilisés aux particularités de la communauté professionnelle à laquelle ils sont appelés à s'intégrer.

Les différentes directions développées plus haut constituent une base propice à faire émerger les besoins et les intérêts particuliers des futurs enseignants dans le cadre du stage afin que ce dernier prenne un sens à leurs yeux et simultanément, favorise l'initiative et l'action autonome. Notre expérience des stages montre par exemple que les étudiants ont souvent besoin d'encouragement et d'appui de la part des enseignants expérimentés, notamment sur des sujets qu'ils craignent de ne pouvoir traiter (par exemple les mathématiques ou les sciences expérimentales) et ne veulent pas abandonner dans le programme de la journée qu'ils mettront en œuvre mais souhaitent trouver des manières de les adapter à leurs capacités. De même, la réalisation d'un programme présente souvent des difficultés dues soit à des particularités de la classe (par exemple beaucoup d'enfants dans une seule classe, un grand nombre de petits, des enfants d'une autre nationalité) soit à l'étudiant lui-même (stress, manque de préparation, excès de confiance en soi, ignorance des véritables besoins des enfants). Il est donc important d'intégrer les pratiques de l'apprentissage transformatif et de mettre en œuvre des stratégies particulières qui contribueront à la création de réseaux d'apprentissage efficaces.

L'apprentissage transformatif peut dans ce cas faciliter et promouvoir la réflexion (tirer profit de l'expérience de la pratique éducative quotidienne), la réflexion critique (évaluation de cette expérience et prise de conscience plus profonde), mais aussi l'autoréflexion critique. Dans la perspective de l'enseignant en tant que sujet continuellement apprenant, nous considérons cette dernière comme particulièrement importante pour disposer de la capacité à toujours pouvoir mettre à profit les stimulations qu'il reçoit de la part du cadre culturel, du système éducatif, de ses élèves et de ses collègues. A titre indicatif, rappelons que Cranton (2006), adoptant l'approche de Mezirow (1998), propose des stratégies précises pour développer l'apprentissage transformatif, parmi lesquelles celle du réseau d'apprentissage. Ce dernier consiste en activités qu'on retrouve dans les « travaux pratiques » comme la formation par petits groupes, la création d'équipes de travail dans lesquelles les apprenants s'occupent d'un domaine d'intérêt commun sur une longue période et la formation par les apprenants eux-mêmes (apprentissage par les pairs) dans le but d'échanger des expériences. Dans le cadre de l'apprentissage transformatif, le responsable des équipes joue le rôle du facilitateur (Brookfield & Preskill, 1999) mettant l'accent sur le soutien des étudiants afin qu'ils étudient un éventail de visions différenciées, sur la reconnaissance et la recherche des convictions des étudiants, sur l'attention et l'écoute respectueuse de toutes les opinions, sur l'acceptation de la différence, sur le respect des opinions des étudiants et enfin sur la promotion de l'apprentissage coopératif afin que les étudiants se considèrent co-créateurs du nouveau savoir et des nouvelles expériences.

Les travaux pratiques sont une expérience d'apprentissage qui facilite la réflexion (Amobi, 2005) par le biais d'une collaboration mais aussi d'une confrontation de points de vue des futurs enseignants dans les groupes, posant les fondements d'une mise en relation à long terme de l'enseignement et de la réflexion qui constitue le bagage professionnel de base du futur enseignant.

L'approche ethnographique, même élémentaire, permet à l'apprenant-enseignant de se situer par rapport aux conditions éducatives, et par extension, aux conditions sociales dans lesquelles lui-même et la pratique éducative à laquelle il participe sont intégrés. Cette approche accompagne aussi les tendances de l'éducation tout au long de la vie contribuant à la gestion des thèmes auxquels l'enseignant est confronté durant son parcours d'enseignant. Personne ne peut, au cours du stage, achever une recherche anthropologique, bien sûr ; le temps imparti, limité, ne le permet pas. Cependant, au cours de ses travaux pratiques, l'étudiant peut, s'il le veut, utiliser certains éléments de la méthode de la recherche anthropologique (une observation ponctuelle, une petite interview auprès de la puéricultrice de la classe où elle enseignait) qui incorpore ensuite le travail réflexif sur la pratique didactique effectuée.

Ainsi qu'elle a été présentée ici, la réflexion critique sur la pratique par le biais d'approches voisines et complémentaires est, sur un plan théorique, contenue dans le programme d'enseignements du Département de Sciences de l'Éducation – Section préscolaire de l'Université de Patras ; mais le stage donne aux étudiants la possibilité de l'exercer dans des conditions réelles. Il fait donc le lien entre les cours théoriques et la pratique professionnelle et sa réalité quotidienne, leur apportant une première familiarisation avec les outils qui les aideront à réfléchir et à analyser leur action d'un point de vue critique. Ainsi parvient-on à développer et à mettre à profit des conditions de communication, de collaboration et d'échanges sociaux entre les participants. Enfin, le stage pratique permet aussi aux apprenants enseignants d'acquérir un savoir quant à ce qui se passe autour d'eux et à leur subjectivité et de développer des savoir-faire que ces futurs enseignants pourront appliquer dans les multiples cadres qu'apprenants à vie ou professionnels, ils rencontreront sur leur parcours.

Références bibliographiques

- Agboton, S. & Moussa, Y.M. (1994). Formation des enseignants dans une perspective d'éducation permanente au Bénin. *Revue Internationale de l'Éducation*, 40(3-5), 223-234.
- Amobi, F.A. (2005). Pre-service teacher's reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-130.
- Ardener, E. (1998). *The voice of prophecy and other essays*. Oxford : Chapman-Blackwell.
- Balleux, A. (2000). Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherches. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2), 263-285.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *ducational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brookfield, S. & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching : Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco : Jossey Bass.
- Coombs, P.H. (1968). *The world educational crisis : A systems analysis*. New-York : Oxford University Press.
- Coombs, P.H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore : John Hopkins University Press.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning : A guide for educators of adults*. San Francisco : Jossey Bass.
- Edwards, R. & Usher R. (2001). Lifelong Education : A post-modern condition of education ? *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris : U.N.E.S.C.O.
- Fotinas, C. (1998). *Bavardage d'un vieux prof avec son petit-fils; une révolution non violente en éducation*. Montréal : Editions Ecosociété.
- Giddens, A. (1992). *The Consequences of Modernity*. Stanford : Stanford University Press.
- Greene, M. (1991). Teaching : The Question of Personal Reality. In A. Lieberman & L. Myller (Eds.), *Staff Development for Education in the '90s* (pp. 3-14). New-York : Teachers College Press.
- Jacobs, G.M. (2001). Providing the scaffold : a model for early childhood /primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 125-130.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society : Sociological Perspectives*. London : Routledge.
- 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* (pp. 344-356). Paris : AUF.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Marland, P. (1998). Teacher's practical theories : implications for pre-service teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(2) 15-23.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Peters, O. (1998). *Learning and Teaching in Distance Education*. London : Kogan Page.
- Sotiropoulos, L. (1985). A Suggestion. *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 16(2), 117-120.
- Sotiropoulos, L. (2005). Intégrer à la fois le "social" et "l'individuel" dans l'analyse ethnographique. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 4, 95-100.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education (Nairobi General Conference)*. Paris : U.N.E.S.C.O.
- Vaast, E. (2002, juin). *Les communautés de pratique sont-elles pertinentes ?* Communication à la 11^e Conférence de l'AIMS. Paris : ESCP-EAP.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wilson, S.M., Floden, R.E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher Preparation Research, an insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53 (3), 190-204.