

Université de Montréal

Analyse descriptive de la formation initiale des enseignants d'éducation physique en Finlande

Par
Philippe Paradis

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maître en éducation, option éducation
comparée

Juillet 2020

Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire est intitulé

Analyse descriptive de la formation initiale des enseignants d'éducation physique en Finlande

Présenté par
Philippe Paradis

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Olivier Bégin-Caouette
Directeur de recherche

Sébastien Béland
Membre du jury

Adriana Morales-Perlaza
Membre du jury

Résumé et mots-clés

L'excellence et l'innovation du système d'éducation en Finlande soulèvent la curiosité et la fascination à l'international. Ce système scolaire se démarque notamment en éducation physique et à la santé (ÉPS), où les pratiques et programmes novateurs ont contribué dans les dernières années à diminuer la prévalence de sédentarité et augmenter la proportion de jeunes actifs au sein de leur population. Un rapport de la Active Healthy Kids Global Alliance (2018) place ce pays nordique au premier rang mondial pour l'influence du milieu scolaire à favoriser l'activité physique (AP) chez les jeunes de 5 à 17 ans. Une cause soulevée pour expliquer leurs succès est la qualité de la formation des enseignants. Notre recherche qualitative descriptive a permis de mieux comprendre comment les enseignants d'ÉPS sont préparés à promouvoir l'AP chez les élèves dans deux universités-cas, soit l'Université Jyväskylä et l'Université Oulu. Nous nous sommes intéressés au modèle des approches de formation tel que conceptualisé par Paquay (1994), que nous avons adapté à la formation des enseignants d'éducation physique (FEEP). Le modèle écologique explicatif de la promotion de l'AP a également servi de grille d'analyse secondaire à notre recherche. Notre analyse documentaire s'est penchée sur des documents légaux, politiques, sur les programmes de formation des enseignants, sur des mémoires de recherche d'étudiants, sur des documents de promotion de l'AP ainsi que sur les curriculums en ÉPS. Notre recherche a également permis de comprendre le contexte sociologique dans lequel la FEEP prend forme grâce à un séjour d'études en Finlande et une collecte dans un journal de bord de nos réflexions personnelles sur le contexte social et l'expérience de FEEP finlandaise. Nous concluons qu'il existe une forte culture du développement de la personne, de la criticité, de la recherche et de la psychologie positive dans la FEEP en Finlande. Nous avons constaté qu'il existe une culture de l'AP à l'école en Finlande, développée notamment par une vision globale de la promotion de l'AP dans les programmes de formation des enseignants de classe et en FEEP. Notre recherche a également cherché à dégager des avenues de promotion de l'AP pour les programmes de FEEP du Québec. Bien qu'en apparence les deux contextes présentent des similitudes qui permettent d'espérer faire le transfert d'éléments de FEEP, les distinctions propres aux contextes socio-historico-culturel et à la valeur de l'éducation dans les deux contextes posent d'importantes limites aux possibilités de transfert.

Mots-clés: Formation initiale des enseignants, Finlande, éducation physique (ÉPS), FEEP, approches de formation, promotion de l'activité physique, activité physique (AP)

Summary and keywords

The excellence of the Finnish education system brought great attention from all over the world in the past decade. Physical education (PE) classes have shown great efficiency to address inactivity and increase physical activity (PA) in the youth Finnish population. Finland ranks first among the world for the impact that school has on the PA level of youth in the 2018 report of the Active Healthy Kids Global Alliance. One of the reasons raised to explain this success is the high quality of the teacher training, and the great preparation to contemporary issues in PE and PA promotion. Our qualitative descriptive research improved our understanding of how PE teachers are trained to promote PA at school. Our research was framed by Paquay's (1994) typology of teacher training approaches. We adapted Paquay's typology to the specificities of PE teacher training. Our document analysis explored two PE teacher education (PETE) programs, one at University of Oulu and the PETE program at University Jyväskylä. We also explored legal and political documents related to PETE and the Finnish school PE programs, and collected data in a diary during a four months' stay in Finland to explore the sociological context that produces these PETE programs. We observed a strong culture of personal and professional growth, a culture of reflexivity and a culture of positive psychology based on the foundational approach to teacher training. There is also a culture of physical activity in Finnish schools. The *Finnish School on the Move!* program, the social context positive to PA, the classroom teacher training in PE and the multi-approach way to train PE teachers contributes to such a culture of PA in schools. Our research also looked after avenues of transfer of the Finnish PETE programs to the PETE programs in Quebec. Even though the two contexts might look similar at first, we observed significant distinctions that may inhibit the possibilities of transfer. There are great differences that, according to our understanding of both contexts, cannot be ignored in the socio-historic-cultural context and the social value given to teachers and education.

Keywords : Teacher training, Finland, PETE, Physical education (PE), teacher training approaches, physical activity promotion

TABLES DES MATIÈRES

Résumé et mots-clés	I
Summary and keywords	II
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	VIII
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	IX
AVANT-PROPOS	1
CHAPITRE 1: LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'activité physique chez les jeunes : une nécessité.....	3
1.2 L'activité physique au Québec, au Canada et à échelle mondiale	5
1.3 L'école et la promotion de l'activité physique.....	8
1.4 L'éducation physique et la promotion de l'activité physique	9
1.5 Les enjeux de la formation des enseignants d'éducation physique.....	11
1.6 La Finlande : un contexte d'étude inspirant pour le Québec.....	12
La Finlande et le Québec : Deux contextes partageant des similitudes	13
La Finlande : Des niveaux d'activité physique encourageants	14
La Finlande : Un système éducatif de qualité	15
La Finlande : L'activité physique à l'école.....	16
La Finlande : L'éducation physique et la promotion de l'activité physique	17
La Finlande : La formation des enseignants d'éducation physique	17
La question générale de recherche	18
La pertinence de la recherche.....	19
CHAPITRE 2 : LA RECENSION DES ÉCRITS	21
2.1 L'éducation physique de qualité	21
L'ÉPS de qualité : une expérience d'apprentissage planifiée, progressive et inclusive.....	22
L'ÉPS de qualité : fondement d'un engagement à l'égard de l'AP pour la vie	22
L'ÉPS de qualité : les savoirs, les compétences et les habiletés	23
2.2 La formation des enseignants d'éducation physique de qualité.....	24
2.3 Contexte social finlandais	26
Contexte sociohistorique de la Finlande	26
Les traits socioculturels.....	28
Le système d'éducation « à la finlandaise ».....	32

2.4 Le parcours scolaire d'un enseignant d'ÉPS en Finlande	33
2.5 La certification des enseignants d'ÉPS à échelle nationale	35
CHAPITRE 3 : LES CADRES DE RÉFÉRENCE	36
3.1 Les approches de formation dans un programme de FEEPQ.....	36
3.1.1 Formation centrée sur la pratique.....	37
3.1.2 Formation centrée sur la technique	37
3.1.3 Formation centrée sur la théorie.....	38
3.1.4 Formation centrée sur la réflexivité	39
3.1.5 Formation centrée sur la recherche	40
3.1.6 Formation centrée sur le développement de la personne	42
3.1.7 Formation centrée sur le développement en tant qu'acteur social	42
3.1.8 Formation centrée sur la psychologie positive	44
3.1.9 Synthèse des approches dans les programmes FEEPQ.....	46
3.2 Le modèle écologique de promotion de l'AP.....	48
Questions spécifiques de recherche.....	51
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	53
4.1 La méthodologie de recension des écrits et des cadres conceptuels	54
4.2 Le type de recherche	55
4.3 La procédure de cueillette de données	55
4.3.1 La collecte de données documentaire.....	56
4.3.2 La collecte de données dans un journal de bord.....	60
4.3.3 La compréhension des données recueillies	63
4.4 Le codage et l'analyse des données.....	64
4.5 Les critères de rigueur méthodologique	67
4.6 Les limites de la recherche	69
4.7 L'éthique de la recherche	71
CHAPITRE 5 : ANALYSE DE LA STRUCTURE D'ADMISSION EN FEEP	73
5.1 Programme régulier de FEEP, Université Jyväskylä.....	73
5.2 Programme de maîtrise qualifiante en FEEP, Université Jyväskylä.....	76
5.3 Programme en enseignement de classe et ITE, Université Oulu	77
Mineure en enseignement de l'ÉPS au primaire, Université Oulu	78
CHAPITRE 6 : ANALYSE DOCUMENTAIRE DES APPROCHES DE FORMATION.....	80
6.1 La méthodologie d'identification des approches	80
6.2 La synthèse des données sur les approches de formation à l'Université Jyväskylä.....	83

6.3 La synthèse des données sur les approches de formation à l'Université Oulu	85
6.4 L'analyse des approches de formation dans les universités-cas	86
Approche centrée sur la pratique.....	86
Approche centrée sur la technique	91
Approche centrée sur la théorie.....	94
Approche centrée sur la réflexivité	95
Approche centrée sur la recherche	97
Approche centrée sur le développement de la personne	106
Approche centrée sur le développement en tant qu'acteur social	110
Approche centrée sur la psychologie positive.....	116
6.5 Le croisement des approches de formation des enseignants	118
6.6 La synthèse des résultats d'analyse documentaire	120
CHAPITRE 7 : ANALYSE DU JOURNAL DE BORD	121
7.1 Les schémas sociaux du contexte finlandais	121
Le sisu individuel et collectif	121
Équité et relations horizontales	122
L'appartenance à une culture et au pays	122
Entre homogénéité et hétérogénéité sociale	123
Entre respect de l'autorité et désobéissance	125
Entre individualisme et collectivisme	126
Entre culture moderne et traditionnelle	127
Les traditions universitaires et de l'éducation.....	128
Le rapport à l'activité physique et à la nature	128
7.2 Les approches de formation des enseignants	130
Approche centrée sur la pratique.....	130
Approche centrée sur la technique	131
Approche centrée sur la théorie.....	131
Approche centrée sur la réflexivité	132
Approche centrée sur le développement de la personne	132
Approche centrée sur le développement en tant qu'acteur social	134
Approche centrée sur la psychologie positive.....	134
La synthèse des données de journal de bord	135
CHAPITRE 8 : INTERPRÉTATION DES DONNÉES	137
8.1 L'admission aux programmes et le contexte social	139

8.2 Les approches de formation des enseignants	142
8.2.1 Le paradigme artisanal : approche centrée sur la pratique	143
8.2.2 Le paradigme comportemental : approches centrées sur la théorie et la technique	146
8.2.3 Le paradigme critique : approches centrées sur la réflexivité et la recherche.....	149
8.2.4 Le paradigme personnaliste : approches centrées sur le développement de la personne, en tant qu'acteur social et sur la psychologie positive	157
8.3 Les approches de formation et la promotion de l'AP en FEEP	173
CONCLUSION	175
BIBLIOGRAPHIE	184
RÉFÉRENCES - CORPUS DOCUMENTAIRE	195
CORPUS DE MÉMOIRES DE MAITRISE – Université Jyväskylä	197
ANNEXES	199

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Les dix indicateurs de l'activité physique du AHKGA (2018) dans les pays au sommet du classement.....	7
Tableau 2: Continuum des conceptions de l'enseignant-chercheur de Paquay (1993).....	41
Tableau 3: Cadre conceptuel des approches en formation initiale des enseignants d'ÉPS (adapté de Paquay, 1994).....	47
Tableau 4: Méthodologie de recension des écrits	54
Tableau 5: Corpus de documents politiques, légaux et gouvernementaux	59
Tableau 6: Liste des expériences vécues en Finlande par type d'expérience	61
Tableau 7: Lieux et activités lors du séjour d'études et de recherche en Finlande	62
Tableau 8: Synthèse des admissions au programme de FEEP baccalauréat + maîtrise de l'Université Jyväskylä.....	75
Tableau 9 : Liste de mots-clés pour l'identification des approches de formation dans les plans de cours	80
Tableau 10: Objectifs de formation qui visent explicitement à former des acteurs de promotion de l'activité physique	113
Tableau 11 : Matrice croisée du codage de deux approches de formation pour le même objectif de formation pour les deux universités-cas.....	119
Tableau 12: Temps alloué à l'éducation physique et à l'éducation à la santé au Québec et en Finlande en nombre de minutes par semaine	167

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Processus de certification des enseignants d'ÉPS en Finlande depuis la petite enfance	35
Figure 2: Principaux déterminants de la pratique d'activité physique chez les jeunes selon une perspective du modèle écologique	50
Figure 3: Fréquence d'occurrence des différentes approches dans le programme de FEEP de l'Université Jyväskylä	84
Figure 4: Nombre de plans de cours faisant mention des différentes approches dans le programme de FEEP de l'Université Jyväskylä	85
Figure 5: Fréquence d'occurrence des différentes approches et nombre de plans de cours faisant mention de chaque approche dans le programme de FEEP de l'Université Oulu	86
Figure 6: Fréquence de codage des trois niveaux d'intervention en promotion de l'AP dans les mémoires de maîtrise d'étudiants de l'Université Jyväskylä qui ont publié en 2018	100
Figure 7: Fréquence de codage des facteurs du niveau individuel de promotion de l'AP dans les mémoires de maîtrise d'étudiants de l'Université Jyväskylä ayant publié en 2018.....	102
Figure 8: Fréquence de codage des facteurs du niveau socioculturel de promotion de l'AP dans les mémoires de maîtrise d'étudiants de l'Université Jyväskylä ayant publié en 2018	104
Figure 9: Fréquence de codage des facteurs du niveau environnemental et politique de promotion de l'AP dans les mémoires de maîtrise d'étudiants de l'Université Jyväskylä en 2018	106
Figure 10: Fréquence de codage des objectifs de formation et nombre de plans de cours qui font référence explicitement à la promotion de l'AP dans les deux universités-cas	115

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AHKGGA	Active Healthy Kids Global Alliance
AP	Activité physique
ÉPS	Éducation physique et à la santé
FI	Formation initiale
FEEP	Formation des enseignants d'éducation physique
FEEPQ	Formation des enseignants d'éducation physique de qualité
GERM	<i>Global Education Reform Movement</i> (Mouvement des Réformes Éducatives Mondiales)
IDH	Indice de Développement Humain
ITE	Intercultural Teacher Education (enseignement en contexte interculturel)
M. Ed. Glo	Masters in Education and Globalisation (maîtrise en éducation et globalisation)
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PISA	Program for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

À tous les enseignants et futurs enseignants d'éducation physique dévoués, passionnés et remplis de *sisu*, qui croient en la construction d'un monde plus actif, plus inspirant et plus en santé.

À tous les formateurs de ces futurs enseignants qui ont le privilège de participer à cette grande mission.

AVANT-PROPOS

Le point d'ancrage de cette étude provient d'un désir d'approfondir des réflexions qui émergent du quotidien dans mon travail comme enseignant d'éducation physique au primaire. J'ai choisi d'entamer des études universitaires au baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) en 2013. La force qui motivait ce choix de carrière relevait d'un rêve d'une population plus active, en santé, connectée à la nature et avec un rapport sain au plein air. Je souhaitais transmettre une passion pour l'activité physique (AP), et être un agent de changement pour favoriser l'adoption d'un mode de vie actif et en santé, autant dans les sphères physique, psychologique, sociale et spirituelle. Ces objectifs sont partagés par le système d'éducation québécois qui cherche à instruire et qualifier les élèves à la « Santé et bien-être », un des domaines généraux de formation de l'école québécoise. Cet objectif est également un pilier du curriculum d'éducation physique qui s'appuie sur la compétence « Adopter un mode de vie sain et actif ».

Toutefois, au quotidien, je me questionne à savoir si ma pratique enseignante est adéquate dans la poursuite de ce rêve d'une population plus active et en santé. Je me questionne régulièrement sur la capacité de l'école et de l'éducation physique, dans leur forme actuelle, à induire un changement dans la tendance mondiale marquée par la sédentarité et le déficit de nature, où les activités sédentaires comme les jeux vidéo sont de plus en plus endémiques (ParticipAction, 2018). Je me refuse à croire que nous sommes impuissants face à ces problèmes et je crois que notre rôle en tant qu'éducateur physique peut catalyser un mode de vie actif chez les jeunes. Ce souci est partagé par plusieurs collègues et amis, notamment des anciens camarades avec qui j'ai diplômé du baccalauréat en enseignement de l'éducation physique en 2017. Eux aussi croient que leur fonction d'éducateur physique peut jouer un rôle dans l'adoption d'un mode de vie actif à long terme chez leurs élèves, mais certains se sentent désorientés par rapport aux avenues à privilégier pour être plus en concordance avec la mission qui nous est confiée.

J'ai donc pris conscience d'un besoin d'entreprendre des recherches pour répondre à ce besoin et accroître mon sentiment de compétence et de confiance par rapport aux initiatives de promotion de l'AP. J'ai également réalisé que ce besoin relevait d'une lacune dans notre formation initiale (FI). À la suite de ma diplomation, j'avais le sentiment que je devais trouver par moi-même les moyens de poursuivre cette mission de promouvoir un mode de vie actif. J'avais un regard fort critique

envers la FI que nous avons reçue en enseignement de l'ÉPS, puisque celle-ci s'est avérée inefficace à nous rendre confiants et compétents dans notre rôle de promoteur de l'AP. À travers mes recherches sur le sujet, j'ai découvert que d'autres chercheurs (Turcotte, Gaudreau, Otis et Desbiens, 2010; Bezeau, 2014) avaient soulevé l'inefficacité des programmes de formation à l'enseignement de l'ÉPS (FEED) au Québec à rendre les enseignants compétents et confiants dans leurs initiatives de promotion de l'AP. Cette problématique est retrouvée à travers les différentes facultés d'enseignement de l'ÉPS au Québec.

Toutefois, par sa portée sur la pratique enseignante, la FI peut être un levier pour renforcer les initiatives de promotion de la santé et de l'AP des élèves (Turcotte et al., 2010; Bezeau, 2014; Plouffe, 2011). Il s'agit d'un des rares pôles d'influence que le système d'éducation peut exercer sur la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles. Dans cette recherche, nous nous penchons donc sur des avenues efficaces de promotion de l'AP chez les élèves qu'il est possible de développer en FEED.

Dans cette quête de nouvelles avenues de promotion de l'AP dans les programmes de FEED, j'ai choisi d'explorer le cas de la Finlande. Une fascination m'habitait pour ce pays nordique dont on parle souvent, et je sentais le besoin personnel de comprendre plus en profondeur ce qui s'y passe en ÉPS et en FEED. Et à raison, ce pays s'est doté d'un système de formation des enseignants d'ÉPS de haute performance. Je présenterai également des éléments du contexte social qui me sont apparues favoriser l'émergence de ce système de formation qui continue de m'inspirer par son audace et son innovation. C'est à travers une analyse qualitative descriptive que j'ai pu approfondir ma compréhension de la FEED en Finlande. J'ai également pu vivre une expérience riche sur le plan professionnel et personnel en étudiant 4 mois à l'Université Oulu en Finlande. L'analyse permet d'entrevoir des possibilités de transfert vers le Québec, mais également les limites imposées par le contexte socioculturel et socio-historique dans lequel la FEED prend forme.

J'espère grandement que l'amour, la passion et l'énergie déployée dans la rédaction de ce mémoire permettront aux formateurs à l'enseignement de l'ÉPS et aux enseignants d'ÉPS de devenir les acteurs de promotion de l'AP que la société s'attend d'eux. J'espère profondément que ce mémoire sera un pas de plus pour permettre d'améliorer la qualité de l'ÉPS dans les écoles et de favoriser un mode de vie actif pour nos enfants, pour notre société.

CHAPITRE 1: LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique qui motive nos efforts à réaliser ce travail, soit celle des lacunes des programmes de formation des enseignants d'ÉPS québécois à former des acteurs efficaces à promouvoir un mode de vie actif chez les élèves. Cette problématique est comprise dans son contexte plus large, soit celui de la sédentarité et des carences en AP dans la jeune population québécoise. Nous adhérons au postulat largement accepté qu'une ÉPS de qualité et en quantité suffisante est un facteur important de promotion de l'AP auprès des jeunes. Parmi toutes les pistes explorées pour améliorer la qualité de l'ÉPS dans les écoles et promouvoir davantage l'AP, le présent mémoire s'intéresse spécifiquement à la formation initiale (FI) des enseignants d'ÉPS. Nous nous sommes donc intéressés à des modèles de formation des enseignants d'éducation physique (FEEP) qui semblent réussir à former des acteurs efficaces en promotion de l'AP. La Finlande a émergé comme modèle de réussite en promotion de l'AP en milieu scolaire et de modèle de référence pour une FI de qualité en enseignement de l'ÉPS.

1.1 L'activité physique chez les jeunes : une nécessité

Les liens entre l'activité physique et les gains pour la santé sont sans équivoque. L'AP est définie comme tout mouvement corporel des muscles squelettiques qui entraîne une augmentation de la dépense énergétique par rapport au métabolisme de base (OMS, 2010; 2018, UNESCO, 2015). Sur le plan physiologique, l'AP permet entre autres d'améliorer la santé cardio-respiratoire, la forme musculaire et l'état osseux, en plus de réduire les risques de maladies non transmissibles (OMS, 2010). Chez l'enfant, l'AP s'avère cruciale sur le plan psychologique. Par le processus de neuroplasticité, la pratique régulière d'AP crée des connexions dans le cerveau, ce qui améliore les capacités cérébrales chez les jeunes. Ce processus améliore les capacités d'apprentissage et de réflexion par une meilleure régulation de la santé mentale, émotionnelle, psychologique et sociale (ParticipAction, 2018). Sur le plan social, la participation à des AP collectives favoriserait le développement d'habiletés de communication et de socialisation, augmenterait l'acceptation des pairs et la confiance en soi (ParticipAction, 2018). Afin de retrouver ces avantages de l'AP chez les enfants et jeunes de 5 à 17 ans, la prescription de l'OMS (2010) est d'accumuler au moins 60 minutes par jour d'intensité modérée.

Sur le plan environnemental, les sociétés plus actives se démarquent par une utilisation accrue des transports actifs et une réduction d'usage des combustibles fossiles (OMS, 2018). Enfin, sur le plan éducatif, être en bonne condition physique est une condition préalable importante pour la réussite scolaire. Favoriser l'AP aurait notamment des effets positifs sur la mémoire, la persévérance et l'autorégulation (OCDE, 2018). De nombreuses études probantes montrent notamment que si la pratique d'AP est véhiculée de manière positive, elle peut réduire la prévalence de la dépression, de l'anxiété et améliorer la confiance en soi (ParticipAction, 2018; OCDE, 2018; UNESCO, 2015). Les pays où les élèves sont physiquement actifs de manière modérée ont obtenu 2 points supplémentaires en moyenne aux épreuves de science du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), ce programme visant à mesurer les performances des élèves de 15 ans dans différents systèmes éducatifs de l'OCDE (OCDE, 2018). Un jour supplémentaire d'AP modérée entraîne des différences significatives d'au moins 5 points de score aux tests de science du PISA en Belgique, Bulgarie, Pays-Bas, République slovaque et en Suisse notamment.

Dans la plupart des pays, dont le Canada, il y a toutefois une problématique de sédentarité (OMS, 2018). La sédentarité est définie comme tout comportement dont la dépense énergétique est égale ou inférieure à 1,5 fois le métabolisme de base de manière prolongée, tel qu'être assis ou étendu sur le dos (OMS, 2018). L'OMS (2010) considère aujourd'hui que la sédentarité est le quatrième facteur de risque de mortalité à échelle mondiale (6% des décès), après l'hypertension (13%), le tabagisme (9%) et la surconsommation de glucose (sucre) (6%). Les données comparatives les plus récentes datent de 2010, et indiquent que 23% des adultes et 81% des adolescents âgés de 11 à 17 ans n'atteignent pas les recommandations minimales d'AP quotidienne (OMS, 2018). Dans les milieux favorisés, la prévalence d'AP est généralement supérieure à celle des milieux défavorisés. Toutefois, ce postulat ne peut être généralisé à échelle mondiale, puisqu'au Pérou, en Chine et en Thaïlande notamment, les enfants issus de milieux plus défavorisés sont plus actifs que leurs pairs issus de milieux favorisés (OCDE, 2018). Cette prévalence de sédentarité n'est pas sans conséquence, si bien que certains auteurs parlent d'un syndrome de sédentarité mortelle (Bocarro, Kanters, Casper et Forrester, 2008). D'un point de vue de santé publique, la lutte contre la sédentarité se révèle cruciale pour la prévention des maladies chroniques et l'obésité (Bocarro et al., 2008). D'un point de vue économique, la sédentarité présente un enjeu majeur. Seulement en soins directs de santé, il a été estimé que les effets de la sédentarité ont coûté 54 milliards de dollars pour l'année 2013 à travers le monde. À cela s'ajoutent environ 14 milliards en perte de

productivité, en excluant les frais associés aux conditions psychologiques pour lesquelles l'activité physique représente un excellent facteur de protection (OMS, 2018).

Au regard de la problématique de la sédentarité et des retombées positives de l'AP pour les objectifs du développement durable 2030, l'OMS (2018) soutient qu'il est impératif d'investir dans la promotion de l'AP. À ce propos, à l'occasion de la 66^e session de l'Assemblée mondiale de la santé, une cible mondiale visant à réduire de 10% la prévalence de sédentarité d'ici à 2025 a été établie (UNESCO, 2015).

1.2 L'activité physique au Québec, au Canada et à échelle mondiale

Il est difficile de dresser avec exactitude l'évolution des niveaux d'AP dans le monde au cours des dernières décennies. En effet, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a émis de nouvelles recommandations sur l'AP en 2010, et les comparaisons ne se basent plus sur les mêmes standards quant aux durées, fréquences et intensités de pratique d'AP. Les groupes d'âge sondés, la méthodologie de cueillette de données, la manière de considérer le niveau d'AP divergent considérablement d'une étude à l'autre, d'une enquête à l'autre, d'une époque à l'autre. Nous avons donc choisi d'utiliser l'étude de l'Active Healthy Kids Global Alliance (AHKGA, 2018) comme base comparative. Le AHKGA a mobilisé 517 experts afin de comparer les niveaux d'AP dans 49 pays. Selon l'Alliance, il s'agit de l'étude la plus complète de l'état de l'AP des jeunes de 5 à 17 ans à travers le monde, et offre la meilleure base de comparaison des niveaux d'AP des jeunes entre les pays. Les rapports sont produits et publiés par différents chercheurs, ministères, chaires de recherches et organismes dans chacun des pays participants. Ces rapports font une synthèse de plusieurs sources, incluant les meilleures recherches évaluées par les pairs, afin d'en dégager des tendances et les comparer à l'international (ParticipAction, 2018). Chaque pays participant a préparé son bulletin selon dix indicateurs qui influencent l'AP des enfants: les sports organisés, le jeu actif, le transport actif, les attitudes sédentaires, la condition physique, l'environnement familial et social, les initiatives de l'école, les initiatives de la communauté et l'environnement physique, ainsi que les politiques gouvernementales qui favorisent l'AP chez les jeunes (AHKGA, 2018). Mis en commun, ces indicateurs présentent le portrait le plus complet que nous ayons pu trouver pour faire état de la promotion de l'AP auprès des jeunes de 5 à 17 ans. Des résultats de A à F sont attribués en fonction de chacun des indicateurs. Un résultat de A signifie que 87-93% des enfants

atteignent les recommandations du critère évalué, alors que F signifie que moins de 19% des enfants de 5 à 17 ans atteignent ces recommandations.

Au Canada, le bulletin a été produit par ParticipAction (2018). Le Québec n'ayant pas de catégorie qui lui soit propre dans ce classement, nous présentons les données canadiennes. Le Canada obtient une moyenne de C- (40%-46%) au classement général des indicateurs, ce qui le positionne en milieu de peloton dans chacun des critères observés par rapport à l'ensemble des 49 pays étudiés. Le Canada obtient cependant d'excellents résultats par rapport aux autres pays dans les facteurs tels que les sports organisés (B+ : 74%-79% de la population ciblée), ainsi que l'environnement familial (C+ : 54%-59%) et l'environnement communautaire et physique (B+) qui soutiennent l'AP chez les jeunes (ParticipAction, 2018). Il faut toutefois noter que le Québec offre moins d'activités physiques extracurriculaires que les autres provinces canadiennes (Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie, 2016). La tendance actuelle est marquée par la stagnation des niveaux d'AP chez les jeunes canadiens de 5 à 17 ans depuis 2005. Seulement 35% atteignent les recommandations minimales de 60 minutes d'AP modérée à soutenue par jour (ParticipAction, 2018). Parmi ce groupe, les adolescents sont plus inactifs que les enfants d'âge primaire (ParticipAction, 2018). Ce qui est aussi alarmant, c'est que la motivation à l'égard de l'AP chez les adolescents a diminué au cours des dernières décennies (ParticipAction, 2018; Robitaille, 2019). L'augmentation des activités passives, comme les jeux vidéo, l'ordinateur ou des déplacements passifs se fait au détriment des activités physiques et du transport actif (Robitaille, 2019).

À travers ce classement, certains pays émergent comme des leaders de l'activité physique et de la promotion d'AP dans leur population 5-17 ans (voir Tableau 1). La Finlande se classe au 5^e rang mondial de ce palmarès pour la moyenne de tous les indicateurs, avec C+, en suivant de près la Slovénie (B), le Danemark (B-), le Japon (B-) et le Népal (B-). Il faut toutefois noter que le surprenant résultat du Népal en tant que pays au sommet de ce palmarès est un biais induit par le calcul de la moyenne. Le Népal obtient seulement des résultats dans cinq des dix indicateurs, soient les indicateurs sur l'activité physique (D+), les comportements sédentaires (B+), l'influence de la famille et des pairs à être actif (A), l'environnement propice à l'AP (C-) et le transport actif (A-). Il n'est pas surprenant de constater que les jeunes sont plus actifs dans un contexte où 86% des enfants népalais utilisent le transport actif pour se déplacer d'un endroit à l'autre. De plus, la nature

physique du travail des enfants et la distance à parcourir en transport actif permettent à 78% des enfants d'être considérés comme non sédentaires (Subedi, Paudel, Nepal, Karki, Magar et Mehata, 2018). Aucune donnée n'a été collectée au Népal sur les indicateurs scolaires, gouvernementaux, les sports organisés, le jeu actif et la condition physique des jeunes, ce qui influencerait inévitablement à la baisse le classement népalais (Subedi et al., 2018).

Tableau 1

Les dix indicateurs de l'activité physique du AHKGA (2018) dans les pays au sommet du classement

Indicateur	Slovénie	Danemark	Japon	Népal	Finlande	Canada
Rang mondial moyen	1	2	3	4	5	19
Activité physique	A-	D-		D+	D	D+
Sports organisés	C+	A-	B-		C+	B+
Jeu actif	D				C	D
Transport actif	C	B+	A-	A-	B+	D-
Comportements sédentaires	B+	D+	C-	B+	D-	D+
Condition physique	A-		A		C	D
Famille et pairs	B+		C-	A	B-	C+
École	A	A-	B+		A	B-
Communauté et environnement	B	B+	B-	C-	B+	B+
Gouvernement	A	A-	B		A-	C+
Moyenne	B	B-	B-	B-	C+	C-

Note. Échelle du pourcentage de jeunes qui atteignent les recommandations ou qui sont touchés par les mesures d'AP. A+ :94-100%, A :87-93%, A- :80-86%, B+ :74-79%, B :67-73%, B- :60-66%, C+ :54-59%; C :47-53%, C- :40-46%; D+ :34-39%; D :27-33%, D- :20-26%, F :0-19%

La Finlande obtient un score moyen supérieur à la moyenne mondiale. Ce qui retient toutefois notre attention, c'est la forte influence du milieu scolaire à favoriser l'activité physique des jeunes. En effet, la Finlande et la Slovénie sont classées au premier rang mondial avec un résultat de A pour l'indicateur mesurant le rôle des écoles dans la promotion de l'AP. Les paramètres de cet indicateur font référence aux opportunités de faire de l'AP et de l'ÉPS à l'école, ainsi que les politiques, infrastructures, équipements et programmes scolaires qui favorisent l'AP chez les élèves (ParticipAction, 2018). Pour produire son bulletin AHKGA, la Finlande s'est basée sur les travaux de cinq institutions de recherche, et la compilation a été faite par le LIKES Jyväskylä Research Centre for Physical Activity and Health (2018), financé par le Ministère de l'Éducation et de la Culture de la Finlande.

1.3 L'école et la promotion de l'activité physique

Comme les jeunes d'âge scolaire y passent une grande partie de leur temps, l'école s'impose comme le meilleur environnement pour augmenter l'AP chez les enfants et les adolescents, et promouvoir un mode de vie actif (Bocarro et al., 2008; Coalition québécoise sur la problématique du poids, 2017; Institute Of Medicine [IOM], 2013; Jourdan, Samdal, Diagne et Carvalho, 2008; Plouffe, 2011, UNESCO, 2015). Une recension d'écrits réalisée par Bocarro et collègues (2008) montre que les écoles sont des acteurs de premier plan dans la modification de comportements sédentaires et qu'elles ont un impact positif pour favoriser l'AP. De plus, l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) soutient que les écoles permettent d'influencer les jeunes provenant de tous les types de milieux, et permettrait donc de contrer l'inégalité des chances d'être actif selon le milieu socioéconomique des enfants (Bezeau, 2014).

Au Québec, la *Santé et le bien-être* constitue l'un des cinq domaines généraux de formation tels qu'énoncés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports du Québec - MELS, 2006). Une action concertée de l'ensemble des enseignants de l'école, mais surtout des enseignants d'ÉPS, pourrait donc permettre d'éduquer à la santé et au bien-être des élèves :

L'un des défis de l'école est de proposer des moyens pour réintégrer l'activité physique dans la vie quotidienne des jeunes et de contrer ainsi une tendance [c.-à-d. la sédentarité] qui nuit à leur développement moteur, à leur vie sociale, à leur santé et à leur bien-être physique et mental, bref à leur intégrité comme personne. (MELS, 2006, p.256)

Depuis l'implantation de la politique-cadre sur la saine alimentation et le mode de vie physiquement actif (MELS, 2007), il est demandé aux écoles de prendre part au plan d'action afin que les enfants atteignent le minimum de 60 minutes d'AP par jour (MELS, 2007). Les écoles du Québec ne parviennent toutefois pas à atteindre cette recommandation à tous leurs élèves (Morin, 2013). Selon la Coalition québécoise sur la problématique du poids (2017), l'intégration de l'AP dans d'autres disciplines que l'ÉPS est une pratique peu répandue. Les efforts politiques se sont intensifiés en 2019, notamment pour imposer deux récréations de 20 minutes par jour à l'école primaire. La ministre déléguée à l'Éducation et triple médaillée olympique, Isabelle Charest, soulignait en entrevue avec *Le Devoir* en février 2019 que « (l'augmentation du temps de récréation) constitue un pas de plus vers l'atteinte de l'objectif recommandé de faire au minimum

60 minutes d'activités physiques par jour » (Plante, 2019, p.8). Toutefois, en juin 2019, la Commission scolaire de Montréal a décidé de maintenir ses deux récréations de 15 minutes malgré l'ordre gouvernemental, demandant du même coup à ses établissements de maintenir leur horaire de 2018-2019. Suite aux pressions enseignantes, syndicales et des commissions scolaires, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) a assoupli sa position, stipulant que le nouveau régime pédagogique devait inclure deux « périodes de détente » de 20 minutes chacune. Le vocable « période de détente » inclut le temps actif, mais également le temps d'accueil et déplacement des élèves, ce qui maintient le statu quo pour l'AP des élèves (Fortier, 2019).

1.4 L'éducation physique et la promotion de l'activité physique

Dans le contexte scolaire, l'éducation physique est le point d'entrée pour adopter un mode de vie actif tout au long de la vie (UNESCO, 2015; ParticipAction, 2018). L'ÉPS à l'école est habituellement un lieu où les enfants apprennent, directement et indirectement, à être physiquement actifs (Parker, MacPhail, O'Sullivan, Chrónín et McEvoy, 2018; Slingerland et Borghouts, 2011). Son importance est cruciale, puisqu'il s'agit du seul lieu où l'ensemble des enfants doivent apprendre et pratiquer l'AP. Ainsi, la qualité de sa pratique et la quantité de temps qui y est consacrée peuvent être contrôlées pour tous les enfants du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire (Trudeau et Shephard, 2008).

Dans son rapport sur *L'Éducation physique de qualité*, l'UNESCO (2015) soutient qu'une expérience positive d'ÉPS, combinée à un environnement scolaire favorable à l'AP, constituent les fondements d'un mode de vie actif et durable. Ce constat est appuyé par le rapport de l'OCDE (2018) qui montre, qu'au Canada, en Finlande, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, les élèves qui suivent au moins deux cours d'ÉPS par semaine se livrent en moyenne à une journée de plus d'AP modérée par semaine que les élèves qui ont un seul ou aucun cours d'ÉPS par semaine. Naiman et ses collègues (2015) ont montré, avec une étude quantitative menée auprès d'élèves ontariens de 5^e à 8^e année, que chaque période d'ÉPS supplémentaire augmentait de 14% les chances que l'élève soit hautement actif à l'extérieur du contexte scolaire.

Au Québec, il n'y a pas de programme d'ÉPS pour les élèves de maternelles dans le PFEQ (2006), et ceux-ci reçoivent en moyenne 30 minutes d'ÉPS par semaine (Coalition québécoise sur la problématique du poids, 2017). En comparaison, l'Ontario offre en moyenne 150 minutes d'ÉPS

par semaine aux maternelles (FÉÉPEQ, 2019). Au primaire, 69% des écoles québécoises respectent ou dépassent la recommandation de 120 minutes d'ÉPS par semaine. Au secondaire, les élèves reçoivent en moyenne 37 périodes de 75 minutes d'éducation physique par année scolaire (environ 46 heures), soit moins que les 50 heures par année prévues par le régime pédagogique. Cela est largement insuffisant pour développer les compétences prévues au programme et promouvoir l'activité physique (Coalition québécoise sur la problématique du poids, 2017; FÉÉPEQ, 2019).

Au-delà de la quantité de cours offerts, l'UNESCO (2015) souligne le critère de qualité de l'ÉPS pour le succès de la promotion de l'AP en milieu scolaire. Pour être reconnue de qualité, l'ÉPS doit viser le développement d'habiletés psychomotrices, la compréhension cognitive et les compétences sociales et émotionnelles pour favoriser l'engagement de l'AP tout au long de la vie (UNESCO, 2015). La nécessité que l'ÉPS soit le fondement d'un mode de vie actif pour les élèves est exprimée dans le PFEQ :

Les résultats alarmants des études sur les habitudes de vie des jeunes Québécois indiquent toutefois qu'il faut aller bien au-delà de l'efficacité (motrice) si on veut amener (les élèves) à adopter un mode de vie sain et actif. Dans cette perspective, le nouveau programme d'éducation physique et à la santé vise, outre le développement de l'efficacité motrice et d'habiletés psychosociales, l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de comportements nécessaires à une gestion judicieuse par chacun de sa santé et de son bien-être. (MELS, 2006, p.256)

Toutefois, des critiques s'élèvent contre le PFEQ qui est jugé inefficace pour la promotion d'un mode de vie actif (Borges et al., 2017; Lèbe, 2003). Premièrement, la compétence « Adopter un mode de vie sain et actif », dont la raison d'être est de promouvoir les comportements sains et actifs, contient seulement un volet de « connaissances » sur l'enjeu des habitudes de vie (Borges et al., 2017). Blais (2004) soutient qu'il est préférable de montrer aux élèves comment être actif plutôt que leur enseigner pourquoi à travers l'enseignement de connaissances. Deuxièmement, Borges et al. (2017), Lèbe (2003) et Turcotte et al. (2010) croient que le renouveau pédagogique est marqué par un grand flou autour des moyens et concepts à utiliser pour arriver à promouvoir les comportements sains et actifs. Cela se traduirait par une difficulté à préciser les champs de connaissances à acquérir et à maîtriser par les enseignants et à enseigner aux élèves (Lèbe, 2003).

1.5 Les enjeux de la formation des enseignants d'éducation physique

Dans son rapport sur *l'Éducation physique de qualité*, l'UNESCO (2015) souligne que les lacunes dans la formation des enseignants d'éducation physique (FEPP) sont un frein important à la réalisation des objectifs de santé publique et aux initiatives de promotion d'AP dans les milieux scolaires. Des études ont trouvé chez l'enseignant le principal déterminant de la réussite des élèves (Allard, Aubin, Bouvier, Desrosiers et Baillargeon, 2019; Darling-Hammond, 2010). En effet, le facteur « qualité de l'enseignement » aurait plus d'impact sur la réussite éducative des élèves que la somme des influences du statut socioéconomique, de l'éducation des parents et de l'appartenance à une minorité (Darling-Hammond, 2010).

Au Québec, le renforcement de la position de l'enseignant d'ÉPS dans ses fonctions d'éducateur pour l'adoption d'un mode de vie actif au quotidien a été défini comme un enjeu partagé par l'ensemble des commissions scolaires et comme une priorité provinciale (Bezeau, 2014). Dans le document *La formation à l'enseignement*, le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) soulève l'enjeu de la qualité de la formation des enseignants:

Les changements opérés dans la société engendrent des tensions nouvelles et font évoluer de façon importante le travail du maître. Ce travail exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs, mais doivent plutôt être apprises systématiquement au cours de la formation d'un(e) professionnel(le) cultivé (p.9).

En ÉPS, le tournant vers la promotion de l'AP et de la santé imposé par la réforme du PFEQ (2006) a modifié le rôle de l'enseignant d'ÉPS en même temps d'interroger les anciennes pratiques axées sur l'enseignement des sports, encore largement la norme chez nombreux éducateurs physique au Québec (Bezeau, 2014; Borges et al., 2017). Turcotte et collègues (2010) soutiennent que les pratiques enseignantes en ÉPS ne sont généralement pas guidées par les stratégies les plus efficaces de promotion de l'AP. Bien qu'ils soient considérés comme les piliers de la lutte à la sédentarité en milieu scolaire, les enseignants ne sont pas suffisamment préparés aux enjeux de promotion de l'AP auxquels ils doivent faire face en milieu scolaire (Borges et al., 2017). Les universités québécoises ont développé des cours en promotion de l'AP, mais les savoirs enseignants dans ces cours parviennent difficilement à se manifester dans la pratique enseignante (Borges et al., 2017; Turcotte et al., 2010). Bezeau (2014) soutient que la FI en éducation à la santé pour les enseignants

d'ÉPS est inefficace au point où il la qualifie de quasi inexistante. Cette lacune en FI fait en sorte que les pratiques pédagogiques sont peu en lien avec les objets de savoir proposés dans le PFEQ. La pauvreté de langage du PFEQ (2006) quant aux moyens de promouvoir l'AP chez les élèves expliquerait également la difficulté des facultés d'éducation à développer des programmes qui permettent de former des professionnels compétents dans la promotion de l'AP (Lèbe, 2003). Dans un article sur les programmes de FEEP qui ont suivi la réforme, Lèbe (2003) concluait que le manque de connaissances dans le champ de la promotion de l'AP et le flou dans les attentes du PFEQ faisaient en sorte que les programmes transigeaient avec des essais et erreurs. Selon Lèbe (2003), il y avait à l'époque de grandes interrogations sur les savoirs et compétences nécessaires à développer en FI afin de développer des stratégies efficaces de promotion de l'AP chez les élèves. Il est possible de croire que la situation ait changé, mais aucune documentation n'en faisait état.

Notre étude est donc motivée par cette problématique de la formation des enseignants au Québec et le désir de comprendre comment accroître l'efficacité des programmes de FEEP à promouvoir un mode de vie actif pour les élèves. Pour ce faire, il nous semble pertinent d'explorer d'autres systèmes de FEEP dont les moyens d'accroître les stratégies de promotion de l'AP chez les élèves auraient trouvé plus de succès. Notre recherche participe donc à l'effort pour dégager des avenues potentielles de promotion de l'AP en FI des enseignants d'ÉPS.

L'intention derrière notre étude n'est pas de calquer un autre modèle, mais de mieux comprendre ce qui se fait ailleurs et tenter d'en tirer profit dans nos programmes de formation des maîtres en ÉPS au Québec, et possiblement pour d'autres contextes similaires. Cette étude pourrait ainsi servir aux planificateurs et concepteurs de programmes de formation des enseignants d'ÉPS, ainsi qu'aux professeurs et chargés de cours dans les programmes de formation des enseignants d'ÉPS.

1.6 La Finlande : un contexte d'étude inspirant pour le Québec

Notre étude n'est pas une étude comparative entre le Québec et la Finlande et cette position sera clarifiée dans la section méthodologique de ce mémoire. Toutefois, un objectif important de notre mémoire est d'observer un modèle de réussite en formation des enseignants d'ÉPS à l'étranger et de dégager des avenues de transfert à d'autres contextes, notamment celui du Québec. Poursuivant cet objectif, nous croyons que le contexte finlandais représente un terrain d'étude fertile et

inspirant. Nous nous appuyons sur un constat selon lequel les programmes de formation des enseignants d'éducation physique en Finlande produisent des résultats encourageants et méritent d'être étudiés plus en profondeur (Mäkelä et Huhtiniemi, 2011; Kalaja, 2012; Yli-Piipari, 2014)

Dans les prochaines sections de ce chapitre, nous précisons pourquoi il est pertinent de s'intéresser aux pratiques de FEPP, de promotion de l'AP et de lutte à la sédentarité en Finlande. Il serait cependant erroné de croire que le modèle finlandais réussit parfaitement où les autres « échouent ». En fait, nous avons choisi la Finlande pour quatre raisons principales:

1. Le contexte socio-économico-culturel finlandais partage des similarités avec le Québec;
2. La qualité du système d'éducation publique finlandais est reconnue mondialement;
3. L'école finlandaise, surtout l'école primaire, contribue à promouvoir l'AP et à augmenter significativement les niveaux d'AP chez les jeunes;
4. La formation des enseignants d'ÉPS est reconnue pour être de grande qualité, et la profession enseignante est hautement reconnue et valorisée dans la société.

La Finlande et le Québec : Deux contextes partageant des similitudes

Premièrement, notre choix d'étudier la Finlande est justifié par le fait que les deux contextes et territoires sont assez semblables. Ils ont un climat, des saisons, une géographie, une topographie et une hydrographie semblables, ce qui permet des activités physiques similaires (Paradis, 2019). Les deux contextes nordiques vivent des hivers longs, froids et enneigés qui permettent de profiter des sports et du plein air hivernal. Ils sont culturellement marqués par une passion partagée pour certains sports. En effet, le ski de fond, le hockey sur glace, la ringuette et le ski alpin sont tous des sports largement pratiqués aussi bien en Finlande qu'au Québec. Sur le plan démographique, les deux contextes sont relativement semblables avec une population d'environ 5,5 millions en Finlande (Statistics Finland, 2018) et environ 8 millions au Québec (Statistique Canada, 2017). Les deux démographies sont dispersées sur de vastes territoires avec une faible densité de population. Les niveaux socioéconomiques des deux pays sont par ailleurs comparables, avec un Indice de développement humain (IDH) de 0,92 pour la Finlande, et 0,93 pour le Canada (Université Sherbrooke, 2020).

Au Québec, le bilinguisme français-anglais avec une majorité francophone se compare au bilinguisme finnois et suédois, avec une minorité suédophone. À l'instar du Québec, des populations autochtones peuplent principalement le nord de Finlande. Dans les deux cas, ces populations autochtones ont un poids démographique plus faible que la majorité ethnique (Holm et Linden, 2010). En Finlande, les Saami qui habitent le nord représentent environ 6000 à 7000 personnes (0,15% de la population finlandaise), dont le tiers parlent une langue saami comme langue maternelle (Holm et Linden, 2010). Au Québec, les populations autochtones qui s'identifient comme appartenant aux Premières nations nord-américaines étaient 92 655 au recensement de 2016, soit 1,2% de la population québécoise (Statistique Canada, 2017). Bien que le Québec soit davantage marqué culturellement par l'immigration, il y a de plus en plus de mouvements migratoires en Finlande, surtout en région métropolitaine, et les classes scolaires sont de plus en plus multiethniques. Si bien qu'à Helsinki, certaines écoles sont à majorité multiethnique d'origine africaine et du Moyen-Orient (Darling-Hammond et Rothman, 2015). Les deux contextes offrent une éducation primaire et secondaire gratuite, et la majorité des élèves fréquentent le secteur public en éducation. En Finlande, seulement 3% des écoles sont privées, alors qu'au Québec, 10% des élèves fréquentent des établissements privés ou semi-privés d'enseignement primaire et secondaire selon la Fédération des établissements d'enseignement privés (2019). Aussi, dans les deux contextes, il n'y a pas d'évaluation au niveau du ministère pour les enseignants (Paradis, 2019). Une différence majeure au regard de la structure scolaire est que l'école en Finlande est gratuite, et ce de la garderie jusqu'au doctorat. Au Québec, les étudiants doivent payer une partie de leurs droits de scolarité aux études postsecondaires (Paradis, 2019).

La Finlande : Des niveaux d'activité physique encourageants

Les taux d'AP en Finlande sont assez similaires à ceux du Québec. C'est toutefois la tendance finlandaise marquée par une nette augmentation de l'AP au cours des deux dernières décennies chez les jeunes qui rend le cas finlandais intéressant (LIKES Research Centre for Physical Activity and Health, 2018). Le bulletin AHKGA 2018 de la Finlande montre une augmentation constante des niveaux d'AP chez les jeunes de 11 à 15 ans entre 2002 et 2018 (LIKES Research Centre for Physical Activity and Health, 2018). La proportion de jeunes qui atteignent le minimum de 60 minutes d'AP par jour est passée de 18% à 35% chez les garçons et de 12% à 29% chez les filles entre 2002 et 2018. Conséquemment, la proportion de jeunes de 11 à 15 ans considérés sédentaires

est en nette régression, passant de 29% en 2002 à 13% de jeunes garçons sédentaires en 2018. Idem pour les filles dont la prévalence de sédentarité est passée de 31% en 2002 à 11% en 2018 (LIKES Research Centre for Physical Activity and Health, 2018). Les enfants finlandais de 5 à 17 ans auraient également des habiletés motrices de base supérieures aux moyennes internationales (Niemistö et Laukkanen, 2019). Ceci peut être expliqué par la culture sportive dans la société finlandaise, par le rapport des Finlandais à la nature, par une grande importance accordée au jeu libre, par la structure communautaire propice au jeu actif, par des politiques nationales et des services sociaux qui sont favorables à l'AP et par des écoles qui soutiennent l'apprentissage actif (Niemistö et Laukkanen, 2019).

La Finlande : Un système éducatif de qualité

Le système éducatif finlandais attire depuis les deux dernières décennies l'attention de la communauté internationale en combinant la qualité et l'équité dans le système scolaire (Halinen et Järvinen, 2008; Sahlberg, 2011; 2015; 2019). Dans le plus récent rapport de l'UNICEF (2017), la Finlande occupait le 1^{er} rang pour la qualité du système éducatif. Les plus récentes données, datant de l'année scolaire 2016-2017, montrent des taux de décrochage scolaire de seulement 5,1% dans les écoles secondaires en Finlande (Statistics Finland, 2020). À titre comparatif au Québec, les plus récentes données de 2017 montrent que 17% des élèves d'une même cohorte n'ont pas décroché de diplôme d'études secondaires même avec des études prolongées (Statistique Canada, 2019).

Pourtant, les élèves passent moins d'heures sur les bancs de classe par jour, ils ont plus de récréations, reçoivent le moins de devoirs en Europe et ne reçoivent aucune évaluation chiffrée des apprentissages avant l'âge de 13 ans (Halinen et Järvinen, 2008; Sahlberg, 2011, 2015, 2019). Malgré tout, la Finlande s'est classée parmi le top 10 du palmarès des pays dans les tests du PISA qui évaluent les performances d'élèves de 15 ans en lecture, science et mathématiques depuis deux décennies (OCDE, 2019). Les derniers rapports PISA, publiés en 2015 et 2019, montraient une diminution des résultats finlandais, comme ce fut le cas dans nombreux pays de l'OCDE dont le Canada. Dans une entrevue au Washington Post avec le journaliste Joe Heim (2016), le spécialiste de l'éducation et formateur à l'enseignement finlandais Pasi Sahlberg soulève trois points qui pourraient expliquer la chute de la Finlande au PISA : la sous-performance des garçons par rapport aux filles, l'augmentation du temps d'écran qui crée un désintéressement pour d'autres activités et

la crise économique de 2008 qui a fortement affecté la Finlande et induit des coupures en éducation. Malgré cette diminution de performance aux tests PISA, le modèle d'éducation finlandais demeure un contexte inspirant de comparaison pour le Québec et ailleurs selon Sahlberg et Doyle (2019). La manière finlandaise de corriger le glissement des résultats n'est pas d'augmenter les standards ou le volume d'instruction, mais plutôt de rendre l'école plus agréable, plus intéressante, et serve le plus grand nombre d'élèves, le mieux possible (Heim, 2016; Sahlberg et Doyle, 2019). Le système cherche donc à mettre davantage l'accent sur les arts et l'AP dans les écoles, surtout pour intéresser les jeunes garçons (Heim, 2016). Des efforts considérables ont été apportés pour implanter l'AP de manière quotidienne dans les classes et d'augmenter les cours d'ÉPS.

La Finlande : L'activité physique à l'école

L'AP est au premier plan de la plus récente réforme du système d'éducation finlandais et assurément un important facteur contributif de son succès (Haapala et al. 2017; Sahlberg et Doyle, 2019). Les enfants ont de multiples occasions d'être actifs dans le cadre du système scolaire, entre autres grâce aux 15 minutes de récréation pour chaque tranche de 45 minutes de travail à l'école primaire. (LIKES Jyväskylä, 2018). La cote de A pour l'activité physique à l'école en Finlande dans le rapport AHKGA (2018), un sommet à l'échelle mondiale, est notamment due à l'implantation du programme *Liikkuva koulu (Finnish Schools on the Move!)*. Suite au décret ministériel de 2012, le programme *Move!* est inclus au nouveau curriculum d'ÉPS des écoles. Ce décret recommande aux écoles d'amener les élèves à faire 60 minutes d'AP par jour (Salin, 2018). Depuis son instauration, le programme *Move!* a introduit une culture de l'AP à l'école, jusqu'à normaliser sa pratique à l'école primaire (Salin, 2018). En date de mai 2018, 88% des écoles primaires (2 096 écoles) participaient au programme *Move!* (LIKES Jyväskylä, 2018). Les moyens utilisés pour y arriver varient, mais les moyens d'action privilégiés sont le transport actif, les récréations, les méthodes d'enseignement actives, les sports parascolaires, les pauses actives en classe et une augmentation du nombre de cours d'ÉPS (Aira et Kämppe, 2016). Dans une étude de Aira et Kämppe (2016), environ la moitié des élèves des écoles primaires qui participaient au programme *Move!* et le tiers des élèves du secondaire ont rapporté une augmentation de leur pratique d'AP quotidienne.

La Finlande : L'éducation physique et la promotion de l'activité physique

La mauvaise santé et condition physique des élèves motivaient les interventions en ÉPS dès l'instauration en Finlande d'un curriculum en ÉPS à l'école en 1843 (Pühse et Gerber, 2005; Mäkelä et Huhtiniemi 2011). Depuis la plus récente réforme d'ÉPS en 2016, les deux grandes orientations du programme sont de guider les élèves dans l'adoption d'un mode de vie actif et de les éduquer à travers des activités physiques (Finnish National Board of Education, 2015, 2016; Salin, 2018).

La joie d'apprendre et la motivation intrinsèque à apprendre sont parmi les nouvelles orientations du curriculum de 2016 (Salin, 2018). Depuis cette réforme, l'appréciation de l'ÉPS croît au sein de la société finlandaise (Ojatalo, 2018). L'accent est mis sur l'expérience positive et significative d'ÉPS pour tous les élèves. Pour arriver à dispenser une telle qualité d'ÉPS, le système d'éducation finlandais s'appuie sur des enseignants avec une formation de haute qualité (Kalaja, 2012; Mäkelä et Huhtiniemi, 2011; Yli-Piipari, 2014). Selon Kalaja (2012), la qualité de l'enseignement de l'ÉPS en Finlande contribue à développer la santé physique, mentale et sociale des élèves et de la société.

La Finlande : La formation des enseignants d'éducation physique

Selon Darling-Hammond et Rothman (2015) et Sahlberg (2015, 2019), la qualité de la formation des enseignants pourrait expliquer le succès du système d'éducation en Finlande. La FEPP est en particulier reconnue parmi tous les programmes de formation des enseignants spécialistes en Finlande (Mäkelä, Huhtiniemi, 2011). La FEPP serait efficace à outiller les étudiants aux habiletés pédagogiques et sociales et leur permet d'assumer les responsabilités d'une ÉPS de qualité auprès des élèves, de développer des capacités de collaboration et d'être socialement conscient des enjeux de la profession (Mäkelä et Huhtiniemi, 2011). Les étudiants diplômés expriment également une grande satisfaction à l'égard de leur formation et se sentent outillés aux tâches d'enseignement et de planification de séquences pédagogiques (Mäkelä et Huhtiniemi, 2011).

Les étudiants en formation à l'enseignement de l'ÉPS ont également un fort engagement envers leur formation, tel qu'en témoigne le taux de diplomation de plus de 90% des étudiants initialement admis au programme (Mäkelä et Huhtiniemi, 2011). La notoriété sociale accordée à la profession d'enseignant pourrait en grande partie expliquer cette rétention des enseignants. L'enseignement

serait parmi les professions les plus prisées des étudiants du secondaire et serait davantage admiré que la médecine, l'architecture ou le droit (Sahlberg, 2015). Ainsi, chaque année, plus de 1000 demandes d'admission sont soumises au département de pédagogie du sport à l'Université Jyväskylä pour seulement environ une cinquantaine de places dans le programme (Mäkelä, 2014). Il est toutefois important de nuancer ces chiffres, puisque beaucoup de programmes de formation universitaire en Finlande sont contingentés. Ce pays diplôme beaucoup d'étudiants en raison de son tronc commun au secondaire et du très faible taux de décrochage scolaire (Statistic Finland, 2020). Toutefois, les universités ont des capacités limitées d'admission, ce qui crée une compétition à l'entrée de plusieurs programmes, notamment en éducation physique (Kalaja, 2012). Les demandes d'admission au programme de FEPP sont toutefois en hausse dans les dernières années. Alors qu'au début du siècle elles variaient entre 700 et 900 demandes par année, il y a eu sommet de 1700 demandes de candidatures en 2012 (Kalaja, 2012). Ce contingentement témoigne du prestige de la profession, et attire les 20% meilleurs diplômés du secondaire (Mäkelä, 2014).

La question générale de recherche

Nous avons soulevé les difficultés des enseignants d'ÉPS québécois à assumer les orientations du PFEQ à promouvoir un mode de vie actif chez leurs élèves. La FI à l'enseignement se révélerait, selon certains auteurs, peu efficace à former des agents de promotion de l'AP pour la vie. Ainsi, nous avons entrepris de chercher des modèles de formation des enseignants d'éducation physique de qualité (FEPPQ) qui permettraient de dégager de nouvelles avenues de promotion de l'AP. La Finlande s'est révélée un modèle intéressant, où la promotion de l'AP en milieu scolaire semble réussir et où le succès de la réussite résiderait, en partie, dans la formation initiale des enseignants. Ainsi, notre étude tentera de répondre à la question générale suivante :

Comment la promotion de l'activité physique est-elle intégrée à la formation initiale à l'enseignement de l'éducation physique en Finlande?

Nous croyons qu'une compréhension approfondie de l'intégration de la promotion de l'AP dans les programmes de FEPP en Finlande permettra de dégager des avenues pour la promotion de l'AP dans les programmes de FEPP au Québec. Cependant, il nous apparaît essentiel de clarifier dès ce stade du mémoire que notre étude utilise le cas québécois uniquement dans le but de mettre en

exergue les particularités du contexte finlandais en FEEP. Notre étude ne cherche pas à étudier ni le contexte québécois, ni son modèle de FEEP, malgré la présentation de certains parallèles entre les cas québécois et finlandais dans le dernier chapitre du mémoire. Les référents au cas québécois sont issus d'une recension d'écrits, et non d'une collecte de données de notre part. Ces comparaisons ne servent qu'à mettre en relief les particularités du contexte finlandais. Néanmoins, en étudiant en profondeur le modèle de réussite de la FEEP finlandaise et son contexte social, notre étude nourrit une réflexion sur les possibilités de transfert des réussites du cas finlandais vers d'autres contextes de formation des enseignants d'ÉPS.

La pertinence de la recherche

D'autres études ont abordé la problématique de la préparation des enseignants dans le but de former des acteurs de promotion de l'AP. Bezeau (2014) a réalisé un mémoire de maîtrise à l'Université de Sherbrooke portant sur les initiatives d'éducation à la santé d'étudiants en éducation physique en stage au Québec. Puisque la promotion de l'AP est une des dimensions de l'éducation à la santé telle qu'entendue dans la PFEQ (2006), notre étude s'inscrit dans la même tradition que celle de Bezeau (2014). Cette étude visait à analyser l'expérience d'étudiants en ÉPS à l'Université de Sherbrooke dans la mise en œuvre d'activités d'éducation à la santé en contexte de stage. Cette recherche qualitative combinait une analyse documentaire avec des entrevues semi-dirigées individuelles pré- et post-projet, des observations directes ainsi que des discussions de groupes portant sur la dimension pratique de la formation des enseignants au Québec. Il soulève que la préparation initiale est déficiente à outiller les étudiants dans la mise en œuvre d'activités d'éducation à la santé. Notre analyse des programmes de formation en Finlande permet de dégager certaines avenues de formation afin de faire avancer la réflexion quant au rôle des programmes de FEEP dans la promotion de l'AP, et dans une moindre mesure sur l'éducation à la santé.

Dans un mémoire de maîtrise, Morales (2012) a mené une étude comparative de la formation des enseignants du primaire au Québec et en Finlande. Elle a analysé la mise en œuvre de la professionnalisation des enseignants et son articulation à l'organisation des programmes de formation dans les facultés d'éducation au Québec et en Finlande. Elle a soulevé que le contexte historique de la Finlande a créé une représentation sociale de l'enseignant fort valorisée, ce qui a contribué à l'affirmation du mouvement de professionnalisation. À travers une approche sociologique et historique, l'auteure a montré que la profession enseignante en Finlande est

nettement plus valorisée qu'elle ne peut l'être au Québec. L'analyse documentaire comparative des programmes de formation des enseignants du primaire au Québec et en Finlande réalisée par Morales (2012) a permis de dresser les similitudes et différences des programmes dans les deux contextes. Toutefois, Morales (2012) n'a pas abordé le cas spécifique de la formation des enseignants d'éducation physique, dont les approches et contenus de formation diffèrent de ceux des enseignants du primaire (Lèbe, 2003). Bien que les enseignants d'ÉPS au Québec doivent démontrer une maîtrise des mêmes douze compétences professionnelles que les enseignants des autres matières académiques, les spécialistes en éducation physique ont un profil de sortie distinct dans la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Cela est en partie dû à la nature différente du travail auprès des élèves et des objectifs d'éducation à la santé et à la promotion de l'activité physique qui ne se retrouvent pas dans les autres matières. Il nous semble donc fort intéressant d'approfondir nos connaissances sur la structure de la formation des enseignants en ÉPS en Finlande.

Mäkelä et Huhtiniemi (2011) décrivent dans l'article « Teaching practice in physical education at the University of Jyväskylä teacher training school » la structure de formation des enseignants d'ÉPS en Finlande. Toutefois, ceux-ci n'ont pas fait la description des approches de formation auxquelles nous porterons attention dans le cadre de ce mémoire.

Dans sa thèse de doctorat « Student selection of physical education teacher program in the state of change », Kalaja (2012) s'est intéressé au processus de sélection des candidats au programme de FEEP de l'Université Jyväskylä. Son mémoire, produit en finnois, permet de comprendre les enjeux qui découlent du contingentement et de l'admission à l'enseignement de l'ÉPS. En s'intéressant aux approches de formation, notre étude permettra de comprendre davantage comment est structurée la formation des enseignants, spécifiquement sur les approches qui permettent d'ancrer la promotion de l'activité physique en FEEP.

CHAPITRE 2 : LA RECENSION DES ÉCRITS

Dans le chapitre précédent, nous avons fait état des difficultés des enseignants d'ÉPS du Québec à atteindre les objectifs de promotion de l'AP auprès de leurs élèves. Nous avons choisi l'axe de la formation des enseignants d'ÉPS comme avenue d'amélioration des interventions en promotion de l'AP, et proposé le modèle finlandais de FEEDP comme étalon et cas à étudier. Les similitudes avec le contexte québécois, le système d'éducation performant de ce pays, la qualité reconnue de la formation des enseignants et l'augmentation des niveaux d'AP chez les jeunes sont les principales raisons qui motivent notre choix d'étudier la formation des enseignants finlandais.

Le présent chapitre est consacré à une recension des écrits articulés autour de quatre axes. À la section 2.1, nous clarifions ce qui est entendu par une ÉPS de qualité, puis à la section 2.2. nous clarifions le concept de formation des enseignants d'éducation physique de qualité (FEEDPQ). Nous présentons à la section 2.3 le contexte socioculturel de l'éducation et de la formation des enseignants en Finlande. À la section 2.4, nous présentons le parcours scolaire et universitaire d'un étudiant souhaitant accéder à la certification d'enseignant d'ÉPS en Finlande, depuis son éducation primaire jusqu'au processus d'admission dans une des deux universités-cas. Enfin, la section 2.5 décrit le processus de certification des enseignants en Finlande.

2.1 L'éducation physique de qualité

Le terme « qualité » de l'éducation physique peut avoir des significations et caractéristiques différentes en fonction des pays ou contextes. C'est pourquoi l'UNESCO (2015) apporte une définition de l'ÉPS de qualité qui est souple, sans préconiser de solution universellement applicable. L'UNESCO (2015) définit donc l'ÉPS de qualité comme suit :

L'éducation physique de qualité est une expérience d'apprentissage planifiée, progressive et inclusive, qui figure au programme de la petite enfance et de l'enseignement primaire et secondaire. Elle constitue le fondement d'un engagement à l'égard de l'activité physique et du sport tout au long de la vie. Lorsqu'elle est proposée aux enfants et jeunes à travers les leçons d'éducation physique, elle devrait être appropriée à leur développement afin de les aider à acquérir les habiletés psychomotrices, la compréhension cognitive et les compétences sociales et émotionnelles dont ils ont besoin pour mener une vie physiquement active (p.9).

Dans les sous-sections qui suivent, nous clarifions la définition de l'ÉPS de qualité comme entendue par l'UNESCO (2015). Les différentes propositions pour dispenser une ÉPS de qualité sont nombreuses, et nous ne pouvons prétendre couvrir l'ensemble des propositions. Notre recension d'écrits n'est qu'un survol des principales idées pour une ÉPS de qualité.

L'ÉPS de qualité : une expérience d'apprentissage planifiée, progressive et inclusive

Pour atteindre les visées de l'ÉPS de qualité, les programmes doivent être suffisamment souples pour inclure tous les élèves et respecter leur stade de développement. Les programmes doivent être inclusifs des minorités, des élèves avec des handicaps, avec des besoins éducatifs spéciaux, des besoins inhérents aux différents milieux socioéconomiques, des origines ou des différences de genre par exemple (UNESCO, 2015). L'aspect de progression est également important dans une ÉPS de qualité. Les compétences et habiletés doivent être développées selon un continuum vertical, selon chaque stade de développement, afin de permettre l'acquisition des savoirs selon les stades de développement de l'élève (Welk, 1999).

L'ÉPS de qualité : fondement d'un engagement à l'égard de l'AP pour la vie

Les connaissances et la compréhension du développement d'attitudes favorables à l'AP sont essentielles (Parker et al. 2018). Les enseignants devraient axer leurs interventions sur le transfert de savoirs et d'habiletés vers le contexte extracurriculaire (Penney et Jess, 2004). Il est important de considérer la promotion de l'AP dans son contexte multidimensionnel, allant des facteurs individuels, socioculturels, politiques et environnementaux (St-Louis-Deschênes, 2015). Le modèle écologique présenté à la section 2.4 présente de manière plus explicite les différents facteurs et niveaux d'intervention en ÉPS pour être efficace à promouvoir l'AP.

En tant que spécialistes de la promotion de la santé et de l'AP, les responsabilités et attentes envers les enseignants d'ÉPS dépassent le contenu du cours en gymnase (Haapala, 2017; Webster et Nesbitt, 2017; Zhang et al., 2018). L'enseignant d'ÉPS est un acteur scolaire de la protection et développement global de l'enfant, surtout quant au développement de sa santé globale (UNESCO,

2015). Il est attendu que la promotion du transport actif, les devoirs actifs, la coordination et animation de pauses actives et des récréations, la gestion et animation des activités intra et parascolaires, la participation à l'élaboration des politiques pour l'ÉPS et l'AP, l'intégration aux activités sportives communautaires et toutes autres activités sportives soient supportées par une ÉPS de qualité (Zhang et al. 2018).

L'ÉPS de qualité : les savoirs, les compétences et les habiletés

La notion de compétence à laquelle ce mémoire fera référence est celle du PFEQ (2006) qui la définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (p.4). Les ressources peuvent être divisées entre internes et externes. Les ressources externes sont les capacités de l'élève ou de l'enseignant à faire appel à ses collègues, parents, direction ou commission scolaire par exemple. Les ressources internes sont entendues comme l'ensemble des acquis scolaires, des expériences, des intérêts, des habiletés, etc. On considère donc que les habiletés sont des capacités ou des aptitudes de base à acquérir pour développer les compétences (PFEQ, 2006).

La maîtrise d'habiletés motrices fondamentales (ramper, sauter, s'équilibrer, se synchroniser, glisser, courir, rouler, lancer, attraper, etc.) est essentielle à la pratique d'une variété d'activités et au développement de compétences multiples en AP. La maîtrise de ces habiletés est corrélée avec un sentiment de compétence accru dans d'autres sports et activités, ce qui est un élément facilitant pour l'adoption d'un mode de vie actif à long terme (UNESCO, 2015). Toutefois, certaines études suggèrent que ce serait davantage la perception de compétence dans les activités physiques que la compétence en elle-même qui influencerait le plus sur la pratique d'AP (Lee, 2004; Parker et al. 2018). Les enseignants devraient donc axer leurs interventions sur la compétence motrice, mais également sur une perception positive que les élèves ont de celle-ci.

Les compétences cognitives, sociales, émotionnelles ou psychologiques ne doivent pas être exclues de l'ÉPS. Shephard et Trudeau (2008) suggèrent que le facteur qui influence de la manière la plus importante l'adoption d'un mode de vie actif serait le facteur social. La socialisation dans un contexte d'ÉPS augmenterait les dispositions à être actif à l'âge adulte (Lee, 2004; Shephard et Trudeau, 2008; St-Louis-Deschênes, 2015). De plus, en tant que matière scolaire, l'ÉPS est une

partie importante du développement global et de l'expérience éducative de l'enfant (Parker et al. 2018). La socialisation dans des contextes de compétition, d'opposition, d'esprit d'équipe ou de dépassement des limites personnelles contribue à la promotion de valeurs nécessaires à la vie courante et à la vie citoyenne (UNESCO, 2015). La promotion d'une ÉPS significative repose, la plupart du temps, sur les interactions sociales, les défis, l'amélioration de compétences motrices, le plaisir et la joie (Kretchmar, 2006).

Il est entendu que cette synthèse de ce qu'est une ÉPS de qualité pourrait être plus exhaustive et que ce sujet pourrait faire l'objet d'un projet d'étude à lui seul. Toutefois, cette clarification conceptuelle permet de saisir la complexité du travail de l'enseignant d'ÉPS et les multiples dimensions d'une ÉPS de qualité, qui s'appuie notamment sur une formation de qualité pour les professionnels enseignants. Cette clarification permet également de mieux saisir les différences entre d'une part la pratique simple d'activités physiques définie comme des mouvements corporels qui augmentent une dépense énergétique, et d'autre part l'éducation physique et ses nombreux critères de qualité et implications.

2.2 La formation des enseignants d'éducation physique de qualité

L'UNESCO (2015) définit la formation des enseignants d'éducation physique de qualité (FEEPQ) comme « l'ensemble de données de référence définissant les domaines de formation essentiels pour une meilleure habilitation des enseignants d'éducation physique » (p.13). Plus précisément, il s'agit d'un programme d'études orienté vers l'acquisition et l'application d'une série de processus pédagogiques et didactiques couplés à des techniques de gestion. Un tel programme d'étude doit être cohérent et permettre de garantir une différenciation adéquate des tâches d'apprentissage, des styles d'enseignement, et de susciter la réflexion chez les étudiants. L'UNESCO (2015) a produit une liste de principes pour les programmes de formation applicables à échelle mondiale. Bien qu'il existe une abondante recension d'écrits sur des critères de qualité en FEEP, l'universalité des principes énoncés dans le rapport *L'Éducation physique de qualité* de l'UNESCO a retenu notre attention. Ainsi, selon l'UNESCO (2015), les programmes de FEEPQ reposent sur un modèle pédagogique selon lequel :

L'enseignant conçoit que les élèves ont une vaste gamme de besoins individuels et d'aptitudes, et dispose de la capacité à y répondre ; l'enseignant possède des

compétences théoriques dans les matières figurant aux programmes d'études et en maîtrise la pratique; l'enseignant est un praticien confirmé, capable de faire preuve d'analyse, de réflexion autocritique et d'un sens élevé de professionnalisme, qui l'incite à rester en permanence réceptif et ouvert aux idées nouvelles. Dans un tel dispositif, la capacité de répondre au changement et de le gérer est une condition préalable primordiale. Les enseignants doivent aussi endosser le rôle d'apprenant afin d'être en mesure de traiter les problèmes de façon éclairée, de manière à développer leur pratique dans un monde en constante évolution. Par ailleurs, pour mener à bien les tâches de planification, d'exécution et d'évaluation qui lui incombent au titre du programme scolaire avec efficacité, l'enseignant a également besoin de disposer de compétences professionnelles reconnues. Les programmes d'études doivent être guidés par des conceptions claires et des convictions partagées par les prestataires de services institutionnels sur ce qui doit être valorisé chez un enseignant et ce qu'on attend de lui. (p.78)

De plus, les programmes de formation devraient recruter des individus motivés et engagés, qui ont l'attitude et les capacités nécessaires pour suivre une formation à l'enseignement. Ces programmes devraient développer ou consolider des valeurs et des comportements sains, mettant de l'avant les principes d'équité et d'inclusion. Les élèves à besoins éducatifs particuliers, ceux qui disposent de capacités supérieures, ceux issus de milieux ethniques minoritaires, ceux qui présentent un handicap ou toute autre population minoritaire devraient pouvoir être soutenus par les enseignants bien formés à répondre à leurs besoins. Ces programmes de FEEPQ devraient faire la sensibilisation au rôle de l'enseignant dans la sauvegarde et la protection de l'enfance, notamment sur les manières adéquates de réagir à la maltraitance des enfants. L'UNESCO (2015) souligne également que les programmes de formation doivent engager les étudiants dans la recherche pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, promouvoir la diffusion et le partage de savoirs et former des enseignants réfléchis et avisés. Les programmes d'études devraient être axés sur l'épanouissement et mettre l'accent sur la contribution essentielle de l'ÉPS au bien-être personnel et au mode de vie sain et actif tout au long de la vie. Les étudiants devraient avoir l'opportunité de réaliser des stages dans lesquels ils développent leurs connaissances, leurs compétences et leurs habiletés dans différents domaines d'enseignement. Nous pensons notamment au leadership, à la communication et au travail d'équipe qui devraient par ailleurs être transférés dans la vie courante des enseignants. Enfin, les programmes de FEEPQ devraient mettre l'accent sur le rôle de l'ÉPS dans la promotion de valeurs fondamentales associées à l'ÉPS, comme le respect, la tolérance et l'esprit sportif sain, en plus de prôner une citoyenneté responsable.

Nous reconnaissons qu'il s'agit là d'une description générale, et qu'elle peut paraître peu spécifique aux contextes. Toutefois, cette clarification des nombreuses implications d'une FEEPQ montre la nécessité de s'intéresser à des modèles qui auraient réussi dans ce domaine. La FEEP en Finlande nous est apparue incarner de nombreuses particularités d'une telle FEEPQ. Nous explorons dans notre mémoire de manière plus approfondie la mise en œuvre de cette FEEP finlandaise.

2.3 Contexte social finlandais

Dans cette section, nous décrivons d'abord brièvement l'histoire de la Finlande. Nous présentons ensuite certains schémas sociaux dominants qui expliquent le contexte finlandais selon divers auteurs. Cette mise en contexte est essentielle à la discussion de nos résultats d'analyse.

Contexte sociohistorique de la Finlande

L'histoire de la Finlande commence après la dernière époque glaciaire où l'entièreté du territoire était couverte de glace. Le retrait des glaces a sculpté le relief du territoire, affaissant les montagnes et abaissant le niveau de la terre par rapport au golfe de Botnie. Cela explique pourquoi le territoire est principalement plat et abondant en lacs (Kansallismuseo, 2019).

Les premiers habitants de Finlande étaient principalement des nomades chasseurs-cueilleurs, notamment au nord par les peuples Saami. À partir du 13^e siècle, la Finlande est annexée par la Suède et la religion protestante s'étend avec la réforme de Luther (Kansallismuseo, 2019). À cette époque, la Finlande était reconnue comme une barrière entre l'Est et l'Ouest, alors que d'autres la voyaient plutôt comme un pont entre les cultures (Simola et al., 2017). La possession du territoire finlandais par la royauté suédoise perdure jusqu'en 1809 lorsque la Suède perd une guerre décisive aux mains de l'Empire russe. Dès lors, la Russie acquiert la Finlande et concède le statut semi-autonome de Grand-duché de Finlande. De 1866 à 1868, 15% de la population finlandaise meurt pendant la période de grande famine (Simola et al., 2017). Malgré une économie pauvre et à rebours dans son développement, les Finlandais avaient leur propre parlement à Helsinki. C'est d'ailleurs dans ce parlement qu'ils ont voté pour accorder le droit de vote aux femmes dès 1906, marquant une première en Europe. Puis, en 1917, profitant du chaos provoqué par la révolution bolchévique en Russie et la fin de l'implication russe dans la Première Guerre mondiale, la Finlande proclame son indépendance sans grande contestation (Kansallismuseo, 2019).

La déclaration d'indépendance a néanmoins soulevé la polarité des allégeances idéologiques au sein du pays. D'une part, les classes moyenne et aisée ainsi que les fermiers du centre et du nord du pays composaient le groupe des Blancs, soutenu par l'Allemagne. D'autre part, les classes ouvrière et paysanne composaient le groupe des Rouges, soutenu par la Russie soviétique. Ceux-ci occupaient majoritairement le sud du pays. Une guerre civile sanglante de trois mois entre les deux groupes a résulté en la victoire des Blancs, laissant néanmoins plus de 35 000 morts (Simola et al., 2017).

Pendant la Seconde Guerre mondiale, deux conflits opposent la Finlande à l'URSS. La première dispute, connue sous le nom de guerre d'Hiver, en 1939, est due à une tentative d'invasion de l'URSS sur la Finlande pour renforcer la sécurité de Leningrad par rapport à l'Allemagne nazie. La guerre d'Hiver est gagnée par les troupes finlandaises, malgré l'ascendant des Soviétiques alors nettement mieux équipés militairement, plus nombreux et plus puissants que les Finlandais. L'aisance des Finlandais à se déplacer dans la neige grâce aux skis de fond et à supporter un climat hivernal rigoureux a mené les troupes à une victoire inespérée, ce qui a apporté une grande source de fierté nationale (Kansallismuseo, 2019; Simola et al., 2017). Une seconde confrontation oppose la Finlande à l'URSS en 1941 puis en 1944, alors que la Finlande se joint à l'Allemagne nazie lors d'une tentative infructueuse d'envahir l'URSS (Heller-Sahlgren, 2014). Cette défaite s'est soldée par une dette de guerre importante aux Soviétiques que la Finlande a d'ailleurs complètement remboursée (Railasto-Moran, 2019).

Les divisions entre Blancs et Rouges ont perduré longtemps, mais les Finlandais se sont réunis autour de la victoire commune de la guerre d'hiver, de l'obligation de payer la dette de guerre à l'URSS et au besoin de panser les traumatismes collectifs de la guerre civile. Ces épreuves ont été les moteurs de la réunification, apaisant les tensions sociales et politiques. Ce processus de réunification a donné l'élan au développement de l'État-providence et à l'éducation gratuite et obligatoire (Aho, Pitkänen et Sahlberg, 2006).

Le rapide développement économique s'est fait en parallèle à la mise en place de mesures d'équité sociale. Ce modèle keynésien de croissance économique était à l'époque novateur, mais s'appuyait

sur des fondements académiques et économiques solides (Aho et al., 2006). Ainsi, la Finlande, jusqu'alors un pays agraire, est rapidement devenue parmi les pays les plus prospères au monde. Ces réformes économiques et sociales ancrées dans la science ont contribué à donner de la crédibilité aux réformes expérimentales et innovantes en éducation auprès de la classe dirigeante et dans l'opinion publique (Aho et al., 2006).

Les traits socioculturels

Nous présentons dans cette section certains traits culturels qui caractérisent les Finlandais tels que retrouvés dans des articles. Nous présentons ensuite des éléments sociohistoriques qui ont façonné le système d'éducation et de formation des enseignants en Finlande. Cette mise en contexte est essentielle pour comprendre le modèle de FEEP que nous souhaitons étudier et comprendre.

Le sisu individuel et collectif

L'histoire de la Finlande a façonné le contexte social actuel ainsi que le succès du système d'éducation et de la promotion de l'AP. La victoire contre toute attente de la guerre d'Hiver est une grande source de fierté et de patriotisme des Finlandais. Elle donna une certaine notoriété mondiale au *sisu* finlandais, jusqu'alors inconnu du reste du monde. À la suite de la victoire contre le Goliath russe, le *New York Times* publiait un article en 1940 intitulé « *Sisu : A Word That Explains Finland* » [*Sisu : Un mot qui décrit la Finlande*] (Lahti, 2019). Selon Lahti (2019), docteure en psychologie positive et spécialiste du *sisu*, il s'agit de la capacité à surpasser la perception d'une limitation en accédant à nos forces internes. Le *sisu* commence là où la perception des forces et de la zone de confiance se termine. Ce serait donc un mélange de courage, de détermination, de bravoure, de résilience, de fierté, de ténacité et de persévérance. Il s'agirait d'un schéma social qui est à la fois une émotion, un état d'âme, une force interne et une valeur.

Une faible hiérarchie, la confiance et le respect finlandais

La société finlandaise n'est pas organisée sur des rapports sociaux hiérarchiques, mais davantage sur des rapports horizontaux (Aho et al., 2006). Plusieurs raisons peuvent expliquer une telle structure sociale. Par exemple, la Finlande n'a jamais eu de roi ou d'autorité suprême dans son histoire, outre les rois de Suède ou les tsars de Russie qui leur étaient imposés de l'étranger. Depuis l'indépendance, le gouvernement conserve une forme de proximité avec sa population. L'État-

providence est fondé sur des rapports plus plats que hiérarchiques où les citoyens sont égaux, peu importe leur origine, croyances ou différences (Simola et al., 2017). La Finlande est caractérisée par une société « d'entente », c'est-à-dire une société où les décisions sociales sont prises en accord entre le gouvernement et les organisations et communautés. Les organisations enseignantes, par exemple, ont des rôles différents de ceux des décideurs politiques, mais sont d'importants acteurs décisionnels dans leur champ de compétences (Aho et al., 2006). Aho et collègues (2006) ainsi que Simola et Rinne (2011) croient que la principale force du système d'éducation finlandais est ce principe « d'entente », puisque la capacité de faire confiance et de construire un consensus entre décideurs et enseignants assure la pérennité et l'adaptabilité du système d'éducation. Selon ces auteurs, ce trait culturel est ce qui a permis à la Finlande de se distinguer des autres pays et de propulser leur système d'éducation au sommet des classements mondiaux.

Une autre raison de cette faible hiérarchie provient du fait que l'inclusion est un concept central dans les valeurs éducatives. Depuis l'instauration de l'école fondamentale en 1972, les élèves de différents niveaux socioéconomiques et différents milieux familiaux sont dans les mêmes classes pour neuf années d'école fondamentale (Aho et al., 2006). À l'origine, le concept d'inclusion visait à ce que tous les enfants en âge scolaire puissent aller à l'école la plus proche de la maison, et reçoivent une éducation de haute qualité avec un support individualisé, peu importe l'établissement. Selon Railasto-Moran (2019), il y a quelques décennies, le système d'éducation finlandais était le seul système au monde dans lequel le milieu socioéconomique d'un élève n'avait aucune influence sur sa réussite scolaire. Le système scolaire parvenait à offrir des chances égales à tous, et à compenser le bagage socioéconomique de l'élève. Dans les récentes années, le concept d'inclusion a évolué et l'accent est maintenant mis sur l'offre de support à chaque élève pour lui permettre de réussir et connaître du succès dans son apprentissage (Halinen et Järvinen, 2008)

La population finlandaise accorde un respect et une confiance envers les représentants de l'État providence (Simola et al. 2017). En effet, 62% des Finlandais ont confiance en leurs décideurs publics, contre une moyenne 31% en Islande, 42% au Danemark et 27% dans le reste de l'Europe (Simola et al., 2017). Cette confiance est profondément ancrée dans la mentalité nationale finlandaise et se traduit dans le modèle éducatif par une confiance envers les enseignants (Aho et al., 2006; Simola et Rinne, 2011). Même dans les moments difficiles, comme en temps de

dépresseion économique, l'État est perçu comme le représentant légitime du bien collectif, et non comme un dispositif de pouvoir (Simola et al., 2017). Cette mentalité est influencée, d'une part par la culture scandinave datant du 17^e siècle dans le Royaume de Suède, où le progrès devait passer par des procédés politiques et législatifs pacifiques. D'autre part, il est possible d'associer le sens de consensus collectif, voire autoritaire, à une culture de l'Est, notamment de l'époque de la Grand-duché de Russie. À titre d'exemple, près de 60% de la population finlandaise exprimait sa confiance envers les institutions étatiques en 2013, un sommet en Europe, et parmi les plus hauts taux de confiance envers la classe dirigeante à travers le monde (Simola et al., 2017). Il y a également une culture du consensus au sein de la population qui découlerait, en partie, de la relative homogénéité de la population et d'une confiance envers les décideurs (Aho et al., 2006).

Ces valeurs finlandaises guident également la formation des enseignants ainsi que leur travail auprès des élèves. Le code de conduite des enseignants en Finlande identifie trois valeurs fondamentales : d'abord, la dignité qui représente le respect de chaque personne, peu importe la religion, la diversité de genre, l'apparence, l'âge, l'origine, les opinions, les habiletés ou les accomplissements; ensuite l'authenticité, qui implique de guider les élèves à travers leur environnement et leur vie, avec honnêteté envers soi et les autres; enfin, la justice qui implique de promouvoir l'équité et d'éviter la discrimination ([OAJ, 2020](#)).

Évolution d'un système éducatif de qualité

L'école est perçue de manière très positive en Finlande (Halinen et Järvinen, 2008). La croyance en une éducation qui soit la pierre angulaire de l'équité, de justice sociale et d'identité nationale est plus forte que dans n'importe quel autre pays occidental (Halinen et Järvinen, 2008; Simola et al., 2017). Cela a certes des racines historiques. Pour être confirmés de l'Église luthérienne, et obtenir le *naimalupa* (licence de pouvoir se marier), les Finlandais devaient pouvoir lire (Railasto-Moran, 2019). Le statut social élevé des enseignants trouve également des racines historiques, puisque pendant des décennies, seuls les prêtres, les médecins et les enseignants étaient les gens éduqués dans les villages. De plus, sous le dominion de la Suède, le suédois était la langue de l'élite, des éduqués, de la culture et de la politique. Élever l'éducation des locuteurs finnois dans les villes et villages relevait donc d'un acte patriotique pour préserver la culture et la conscience nationale. Puis, sous le Duché de Russie, l'école dispensée en finnois devenait une forme de résistance passive contre l'influence russe. Cela a même renforcé le rôle accordé à l'éducation suite

à l'indépendance. En effet, suite à la tragique guerre civile de 1918, l'école et les enseignants devaient panser les plaies des divisions entre les Blancs et les Rouges. Ainsi, selon Olli-Pekka Heinonen, ex-ministre de l'Éducation, les enseignants finlandais qui servaient cette mission éducative étaient en quelque sorte des héros du patriotisme national (Heller-Sahlgren, 2014).

De plus, les enseignants finlandais sont historiquement davantage qualifiés que leurs homologues occidentaux. Parmi l'ensemble des pays, la Finlande détenait le plus d'enseignants du primaire avec un diplôme postsecondaire avant la 2^e Guerre mondiale (Heller-Sahlgren, 2014). Puis, dans le contexte d'après-guerre, de réunification de la Finlande et d'État-providence, l'école est devenue gratuite pour tous. En 1943, une loi est adoptée pour que toutes les écoles puissent offrir un repas gratuit à tous les élèves. Cette mesure qui visait à accroître la fréquentation scolaire demeure aujourd'hui un symbole de l'équité du système d'éducation finlandais, alors que tous les élèves ont droit à un repas santé gratuit à l'école, peu importe leur milieu socioéconomique (Railasto-Moran, 2019).

Vers la fin des années 1960 et au début des années 1970, d'importantes réformes ont transformé en profondeur le modèle éducatif du primaire au secondaire. Jusqu'alors, le système scolaire était centralisé et les enseignants étaient plutôt des exécutants des curriculums nationaux. Il a cependant été convenu que le système d'éducation n'était pas assez performant et ne permettait pas de soutenir la rapide croissance économique et promouvoir l'équité dans la société. Le nouveau modèle requérait des enseignants hautement compétents (Aho et al., 2006). Au début des réformes éducatives, des formations « en cours d'emploi », à raison de quelques jours de formation par année, étaient requises. Toutefois, rapidement, il a été convenu que, pour réaliser le projet éducatif de l'envergure espérée, la formation des enseignants, dans son ensemble, devait être réformée (Aho et al., 2006).

Les décideurs politiques, de concert avec les universités, ont donc entrepris un remaniement majeur de la formation pour que les enseignants soient les acteurs de première ligne des idées réformatrices. La réforme de la formation des enseignants s'est étendue de 1973 à 1979. À terme de cette réforme, la maîtrise en éducation est devenue obligatoire. Cette élévation de la formation enseignante est vue comme une clé du succès du modèle éducatif finlandais (Aho et al., 2006). Aucune autre réforme majeure n'a eu lieu depuis la fin des années 1970. Toutefois, au cours des

années 1980 et 1990, l'école s'est tranquillement décentralisée. Dans les années '70 et '80, la centralisation des décisions paraissait être le meilleur moyen d'étendre les principes de la réforme à travers le pays et d'offrir l'équité des chances mêmes aux élèves en région éloignée (Morales, 2012).

Un changement de paradigme s'est tranquillement opéré. La culture de confiance s'est doucement établie à partir des années 1960 lorsque des expérimentations de curriculum à échelle locale requéraient la participation des enseignants. À partir de cette époque, les enseignants furent impliqués dans l'élaboration des contenus de formation pour l'école et les décideurs reconnurent et accueillirent favorablement l'expérience et les savoirs professionnels (Aho et al., 2006). Cette confiance s'est réellement affirmée dans les années 1990 alors le système accorda aux enseignants, directions, parents et communautés l'autorité de faire des choix éducatifs importants pour les élèves (Aho et al., 2006; Simola et Rinne, 2011). En 1994, les politiques éducatives prévoyaient que les écoles soient responsables de leur administration et de créer des programmes qui demeurent néanmoins encadrés par un curriculum national. Cette réforme a eu comme effet de reconnaître l'expertise des enseignants dans leur domaine et de renforcer la confiance envers les choix pédagogiques du corps enseignant (Aho et al., 2006).

Le système d'éducation « à la finlandaise »

Le système d'éducation finlandais a été peu réceptif aux tendances mondiales depuis les années 1980 selon Sahlberg (2007). Depuis plus de 40 ans, une culture de l'innovation a pris racine dans l'appareil éducatif en Finlande (Aho et al., 2006). La décentralisation des écoles, l'autonomie enseignante et l'exigence d'avoir complété une maîtrise recherche pour enseigner ont contribué à valoriser les expérimentations et innovations en éducation.

Sahlberg (2007) a identifié trois grandes tendances mondiales en éducation depuis les années 1980 : (1) la standardisation de l'éducation avec des résultats et des standards à atteindre, (2) un accent marqué sur la littératie et la numératie comme indicateur de réussite ou d'échec du système éducatif et (3) un système de reddition de comptes où les établissements scolaires sont évalués, inspectés et mis en compétition les uns avec les autres. La Finlande a toutefois été peu perméable à ces trois tendances auxquelles Sahlberg (2007) réfère en tant que *Global Education Reform Movement*

(GERM). Selon Sahlberg (2007), le cas finlandais a plutôt été marqué par (1) la flexibilité et les standards souples, (2) l'autonomie et le professionnalisme des enseignants et (3) une grande valeur accordée à la créativité, au développement de la personnalité, de la morale, des compétences, des savoirs et des habiletés chez les élèves (Morales, 2012; Sahlberg, 2007).

Toutefois, Simola et Rinne (2011) soulèvent que, depuis les deux dernières décennies, les influences externes du néolibéralisme et de l'économie de marché s'immiscent de plus en plus dans le modèle éducatif finlandais. La crise économique de 2008, qui a fortement touché la Finlande, a catalysé un changement de paradigme et le passage d'un modèle « finlandais » vers une intégration plus forte au modèle privé et d'économie de marché. Par exemple, bien que l'école soit gratuite pour tous les Finlandais, certaines écoles admettent de plus en plus d'étudiants internationaux pour augmenter leurs revenus et les ratios enseignant-élève afin d'accroître l'efficacité des écoles. Bien que les valeurs d'équité, d'autonomie, de bien-être et de démocratie demeurent au cœur des choix politiques en éducation, ces choix économiques sont, selon Railasto-Moran (2019), le reflet d'un système éducatif en mutation.

2.4 Le parcours scolaire d'un enseignant d'ÉPS en Finlande

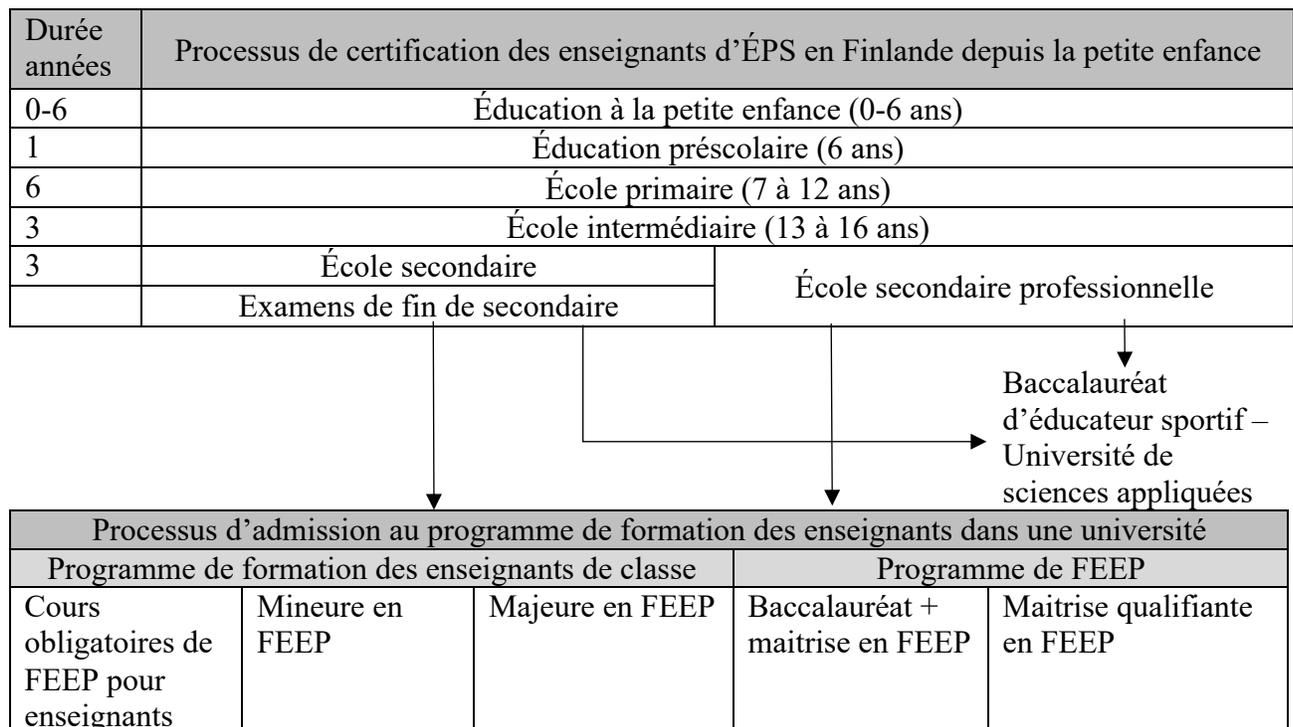
Le parcours scolaire pour former des enseignants en Finlande est le même dans toutes les municipalités en Finlande jusqu'au processus d'admission dans une université. La structure scolaire est présentée à la Figure 1 ci-dessous. Après six années d'école primaire puis trois années d'école intermédiaire, les élèves, alors âgés de 16 ans, peuvent choisir de poursuivre leurs études vers le secondaire régulier (*upper secondary school*) ou vers une école de formation professionnelle (*vocational school*) pour trois autres années. À la fin du secondaire régulier, les élèves doivent réussir des épreuves de fin d'études secondaires. Les élèves qui choisissent la voie de la formation professionnelle n'ont pas à faire ces examens pour obtenir leur diplôme (Paradis, 2019). La majorité des élèves qui souhaitent poursuivre vers la FEEP choisissent l'école secondaire régulière, bien qu'il y ait une voie offerte aux candidats issus de la formation professionnelle (Kalaja, 2012).

De manière générale, les étudiants qui souhaitent enseigner au primaire vont suivre une formation pour devenir enseignant de classe, puis obtenir soit la mineure de 25 ECTS et/ou la majeure de 60 ECTS en enseignement de l'ÉPS. Il arrive que, dans quelques rares exceptions, des enseignants de

classe enseignent l'ÉPS au primaire sans avoir préalablement obtenu la mineure ou la majeure en enseignement de l'ÉPS. Dans ces cas, les enseignants ont donc uniquement obtenu 5 ou 6 ECTS en enseignement de l'ÉPS qui sont obligatoires dans tous les programmes de formation des enseignants de classe en Finlande. La mineure de 25 ECTS est offerte dans tous les programmes de formation des enseignants de classe dans les huit universités qui forment des enseignants en Finlande. La majeure de 60 crédits en enseignement de l'ÉPS est offerte seulement à l'Université Jyväskylä et à l'Université de Turku, ainsi qu'en suédois à l'Université de Åbo (Kalaja, 2012). En plus de pouvoir enseigner l'ÉPS au primaire, la majeure qualifie légalement pour l'enseignement de l'ÉPS à l'école intermédiaire (7^e, 8^e et 9^e année). Les enseignants qui souhaitent enseigner l'ÉPS au secondaire doivent absolument obtenir une maîtrise en enseignement de l'ÉPS de l'Université Jyväskylä, puisqu'il s'agit de la seule université qui détient l'autorité de former des enseignants en ÉPS au secondaire. Dans tous les programmes de formation des enseignants en Finlande, la formation est constituée d'abord d'un baccalauréat de trois ans, suivi d'une maîtrise subséquente de deux ans. Ainsi, pour devenir enseignant, les cinq années de formation sont obligatoires, toutes spécialités confondues.

Figure 1

Processus de certification des enseignants d'ÉPS en Finlande depuis la petite enfance



5-6 ECTS	25 ECTS	60 ECTS	300 ECTS	120 ECTS
Qualifié pour l'enseignement de l'ÉPS au primaire	Qualifié pour l'enseignement de l'ÉPS au primaire	Qualifié pour l'enseignement de l'ÉPS à l'école primaire et intermédiaire	Qualifié pour l'enseignement de l'ÉPS primaire, intermédiaire et secondaire	Qualifié pour l'enseignement de l'ÉPS primaire, intermédiaire et secondaire
Programmes offerts dans les universités suivantes				
<ul style="list-style-type: none"> - Åbo Akademi University - Université Oulu - Université Lapland - Université Helsinki - Université Jyväskylä - Université Eastern Finland - Université Tampere - Université Turku 		<ul style="list-style-type: none"> - Åbo Akademi Université (en suédois) - Université Jyväskylä - Université Turku 	<ul style="list-style-type: none"> - Université Jyväskylä 	<ul style="list-style-type: none"> - Université Jyväskylä

2.5 La certification des enseignants d'ÉPS à échelle nationale

Selon le paragraphe 26 du *University Act 558/2009*, il est de la responsabilité des membres du corps administratif de chaque université de développer des programmes et curriculums de formation et de décider des règles générales pour l'enseignement et la recherche. Ces membres sont notamment responsables de déterminer des critères de réussite des programmes et des cours ainsi que la gestion des programmes. Ce corps administratif est élu par la communauté universitaire. Il est constitué de professeurs de l'université, de personnel enseignant, de chercheurs ainsi que d'étudiants de la faculté. Le paragraphe 36 :3 du *University Act 558/2009* (amendement 256/2015) accorde aux universités une grande autonomie pour établir leurs critères et élaborer leur processus d'admission.

C'est le *Government Decree on the qualification requirements for teaching staff* (1998/986) qui définit les prérequis pour obtenir le droit d'enseigner. Selon ce décret, une université est autorisée à décerner un permis d'enseignement à une personne ayant obtenu une maîtrise avec un minimum de 60 ECTS en enseignement qui sont spécifiques à la matière à enseigner à l'école intermédiaire et 120 ECTS à l'école secondaire. De plus, les étudiants doivent avoir obtenu au moins 60 ECTS de savoirs pédagogiques pour enseignants au cours de leur formation.

CHAPITRE 3 : LES CADRES DE RÉFÉRENCE

Dans le présent chapitre, nous présentons les deux cadres conceptuels qui constituent la toile de notre analyse de la FEEP en Finlande. Le premier cadre conceptuel, et le principal, est inspiré du modèle des approches de formation des enseignants de Paquay (1994) auquel nous avons ajouté l'approche centrée sur la psychologie positive. Nous croyons qu'en ayant une meilleure connaissance des approches de formation, nous pourrions mieux comprendre comment les enseignants d'ÉPS sont formés. En effet, la description de chacune des approches découle d'une analyse des exigences de la profession enseignante, ce qui permet d'explicitier des stratégies prioritaires et des objectifs pour une formation globale et entière des enseignants. De plus, comprendre et repérer les approches de formation permet d'analyser la cohérence d'un programme à former des enseignants dans les multiples tâches et responsabilités qui lui sont confiées dans le système scolaire moderne (Paquay, 1994).

Le deuxième cadre conceptuel mobilisé est le modèle écologique de la promotion de l'AP. Ce modèle permet d'expliquer les facteurs qui facilitent ou inhibent l'adoption d'un mode de vie actif selon trois niveaux d'intervention; le niveau individuel, socioculturel, ainsi que politique et environnemental. Combiné au cadre conceptuel de Paquay (1994) sur les approches de formation, le modèle écologique permet de comprendre comment la promotion de l'AP est intégrée à la formation des enseignants d'ÉPS finlandais.

3.1 Les approches de formation dans un programme de FEEPQ

Les approches de formation sont issues de différentes conceptions du rôle de l'enseignant, et donc de différentes stratégies privilégiées pour la formation. Les quatre paradigmes de Zeichner (1983) représentent ces modes de pensée en matière de FEEP.

1. Le paradigme comportemental qui conçoit l'enseignement comme l'ensemble des capacités à pratiquer et à maîtriser;
2. Le paradigme artisanal qui conçoit l'enseignement comme l'ensemble des compétences professionnelles à acquérir par l'expérience sur le terrain;
3. Le paradigme critique qui conçoit l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes pour critiquer et réfléchir afin de solutionner une problématique d'enseignement.

4. Le paradigme personnaliste qui conçoit l'enseignement comme un processus de développement personnel et professionnel de l'individu-enseignant en devenir.

Les paradigmes identifiés par Zeichner (1983) mettent tous l'accent sur une composante distincte du travail enseignant. Il est donc possible d'associer à un paradigme une approche pour la formation des enseignants. Nous avons associé aux paradigmes de Zeichner (1983) les sept différentes approches de formation définies par Paquay (1994), soit les approches centrées sur; la pratique, la technique, la théorie, la réflexivité, la recherche, le développement de la personne et le développement en tant qu'acteur social. Au cadre de Paquay (1994), nous ajoutons une huitième approche issue de nos lectures et qui semble être un nouveau courant en FEPP, soit l'approche de formation centrée sur la psychologie positive.

3.1.1 Formation centrée sur la pratique

Le paradigme artisanal de Zeichner (1983) conçoit le savoir à travers des schémas d'action contextualisés. Selon ce paradigme, les programmes de FEPPQ ont une forte dimension pratique tout au long de la formation. Les compétences et le savoir enseignant sont acquis sur le terrain, par la pratique. Une formation axée sur la pratique conçoit l'enseignant comme un bricoleur, un artisan qui rassemble ses expériences pratiques de façon à construire des routines, des activités d'enseignement et son système de gestion de classe. Avec l'expérience, l'enseignant artisan peut devenir un enseignant « expert ». Cette approche priorise les savoirs pratiques, les stages et le mentorat d'un enseignant d'expérience dans les programmes de FI (Sacilotto-Vasylenko, 2007). Dans le cas de la FEPP, l'approche pratique combine à la fois les activités pratiques où les étudiants améliorent leurs compétences en activités physiques dans les activités de formation, ainsi que la pratique dans le cadre de stages ou de séances d'enseignement et d'observation dans un cours d'ÉPS (Darling-Hammond, 2001).

3.1.2 Formation centrée sur la technique

Le paradigme comportemental de Zeichner (1983) conçoit l'enseignement comme l'ensemble des capacités à maîtriser pour la pratique enseignante. Selon ce paradigme, l'activité enseignante technicienne est perçue comme une « activité fonctionnelle ». La formation initiale doit donc former les enseignants aux savoir-faire techniques nécessaires au travail à réaliser dans l'exercice

de la profession (Sacilotto-Vasylenko, 2007). Cette approche aborde le travail enseignant dans l'application de curriculum et d'objectifs prédéterminés. La FI sert donc de facilitateur à la transmission de méthodes et d'activités pédagogiques. Elle permet de développer des habiletés et techniques enseignantes associées avec l'apprentissage des élèves et les tâches de l'enseignant (Paquay, 1994; Sacilotto-Vasylenko, 2007; Tinning, 2006). La liste des tâches et compétences à acquérir est exhaustive, allant de la planification de cours, l'évaluation des apprentissages, la gestion d'un groupe, la communication avec les parents et des compétences linguistiques pour en nommer que certaines. Des critères d'acquisition des habiletés peuvent être préétablis afin d'évaluer les enseignants en formation (Tinning, 2006). Paquay (1994) critique toutefois cette approche qu'il juge trop mécaniciste : « [L'approche technicienne] repose sur une conception sommative de l'acquisition de connaissances » (p. 16). Trop souvent la parcellisation des compétences où chaque savoir est enseigné séparément crée un manque de cohérence interne dans la formation (Paquay, 1994). L'approche technique en formation des enseignants est toutefois intéressante puisqu'elle assure de préparer les étudiants à l'ensemble des tâches auxquelles ils seront confrontés dans leur travail. Pour chaque compétence à développer, un module ou un contenu de formation est associé (Sacilotto-Vasylenko, 2007).

3.1.3 Formation centrée sur la théorie

Cette approche est considérée par Zeichner (1983) comme trop intellectuelle, donc il ne l'a pas incluse dans son modèle. Toutefois, selon Tinning (2006), la théorie demeure une approche de formation largement utilisée dans les programmes de FEFP. Paquay (1994) considère que les savoirs théoriques essentiels, car la théorisation permet la transposition et l'adaptation des savoirs pratiques à des situations nouvelles. C'est pourquoi nous associons également cette approche au paradigme comportemental de Zeichner (1983).

Les programmes de FEFPQ ont un fondement théorique solide, basé sur des données probantes comme base de jugement dans des situations réelles d'enseignement (Bezeau, 2014; Darling-Hammond, 2006b; Jourdan et al. 2008). Les grandes théories dans le domaine de l'éducation y sont notamment abordées (Paquay, 1994; Sacilotto-Vasylenko, 2007). L'objectif de la formation, selon cette approche, est l'acquisition de savoirs formels (Sacilotto-Vasylenko, 2007). Cette approche de formation porte toutefois à débat puisque plusieurs constatent les difficultés engendrées par le

transfert des notions. Les principes théoriques sont souvent difficilement applicables dans la réalité complexe du travail enseignant (Sacilotto-Vasylenko, 2007). L'UNESCO suggère qu'« [à] l'issue de leur formation, les enseignants d'ÉPS devraient avoir une base théorique solide, ancrée dans des approches positives, notamment en ce qui concerne la relation entre santé et mode de vie » (UNESCO, 2015, p. 50). L'adéquation entre la théorie et la pratique constitue d'ailleurs un enjeu majeur des programmes de formation, selon Darling-Hammond (2010) et Feiman-Nemser (2001), car il en va de la cohérence d'un programme.

3.1.4 Formation centrée sur la réflexivité

Le paradigme critique de Zeichner (1983) conçoit l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes pour critiquer et réfléchir afin de solutionner une problématique d'enseignement. Selon ce paradigme, les programmes de FEPPQ devraient permettre de réfléchir à la pratique enseignante. Pour Chaubet,

La pratique réflexive consiste à développer une habitude à revenir sur son action professionnelle par touches critiques successives, de manière contextualisée, c'est-à-dire toujours à *l'intérieur* du métier et de l'expérience, peu importe le niveau de cette expérience. L'apport de ressources théoriques n'est pas évacué, mais au contraire intégré (2010, p.7).

En éducation physique, il est primordial que les représentations sociales, les modalités et techniques d'enseignement soient constamment critiquées pour évoluer et s'améliorer (Larsson et al. 2018). Chaubet (2010) souligne qu'une FI de qualité se doit de « préparer les enseignants de telle manière qu'une fois sur le terrain, ils ne se laissent pas phagocytter par la culture organisationnelle, ne se laissent pas 'socialiser' vers une conformité au travail du milieu professionnel d'accueil » (p.8). En ce sens, la pratique réflexive permet de déshabiller le conformisme en éducation et d'interroger les conceptions de l'enseignement de l'ÉPS puisqu'elle suscite l'autorenouveau de la pratique (Chaubet, 2010). La criticité permet également de créer des images fortes de ce qu'est un bon enseignement et entraîne le dévouement professionnel, une meilleure intégration à l'organisation, voire même à la société (Chaubet, 2010). Autrement, sans pratique réflexive, les conceptions initiales de l'ÉPS et les anciens comportements se perpétuent avec les générations d'enseignants, et ce malgré les réformes imposées de l'extérieur (Chaubet, 2010; Feiman-Nemser, 2001; Larsson et al., 2018).

Depuis le mouvement international de réforme de l'enseignement et de l'amélioration de la qualité de l'éducation (OCDE, 1989, cité dans Collin, Karsenti et Komis, 2013), la pratique réflexive a pris de l'ampleur dans de nombreux programmes de FI à l'enseignement. Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles introduit l'idée que tout futur enseignant doit apprendre à « réfléchir sur sa pratique » (MEQ, 2001, p.157). Former les enseignants à la pratique réflexive constitue un paradigme dominant en FI selon une revue de la documentation réalisée par Collin et al. (2013).

L'expérience des facultés ayant basé leur FI sur le traitement d'enjeux de l'ÉPS d'une manière critique semble cohérente, mais incomplète selon Philpot (2019). Placer la criticité devant la pratique en tant que priorité éducative en FI pose l'enjeu de la hiérarchisation des savoirs et des compétences. De plus, certains chercheurs en ÉPS soulèvent que la pratique réflexive présente plusieurs difficultés et limitations dans son application dans les programmes de FECP et qu'il n'est pas chose facile de transformer les représentations de la profession d'enseignant d'ÉPS lors de la formation initiale. Larsson et collègues (2018) en Suède, Tinning (2006) en Nouvelle-Zélande, Robitaille (2019) au Québec, Kirk (1999) au Royaume-Uni ainsi que Mordal-Moen et Green (2014) en Norvège ont montré que les programmes de FI à l'enseignement de l'ÉPS dans leur contexte respectif ne contribuent pas à modifier les pratiques des nouveaux enseignants par rapport aux praticiens séniors. Ce conservatisme en ÉPS suppose que le paradigme critique soi-disant dominant en FECP serait plutôt utopique, relevant plus de l'idéal que de la réalité dans nombreux programmes (Mordal-Moen et Green, 2014; Tinning, 2006).

3.1.5 Formation centrée sur la recherche

La formation centrée sur la recherche s'insère en continuité de la formation centrée sur la réflexivité. Elle est également issue du paradigme critique de Zeichner (1983). Paquay (1993) a développé un continuum de la profondeur de la réflexivité en FI (voir Tableau 2). D'un côté du continuum, on retrouve l'approche de formation centrée sur la réflexivité, où l'on amène l'étudiant à observer de manière critique sa pratique. À l'autre extrémité, l'étudiant s'ancre plus profondément dans une recherche et approfondit ses réflexions jusqu'à produire de nouvelles connaissances scientifiques.

Tableau 2

Continuum des conceptions de l'enseignant-chercheur de Paquay (1993)

Être en recherche (Formation centrée sur la réflexivité)			Faire de la recherche (Formation centrée sur la recherche)	
En dynamique d'innovation personnelle et professionnelle	Réflexion constante sur sa propre action	Production réfléchie de dispositifs diffusables	Production de recherches finalisées	Production de recherches classiques à visée scientifique

L'intention derrière l'approche de formation centrée sur la recherche est de préparer les enseignants en leur donnant la capacité d'utiliser la recherche pour prendre des décisions éducationnelles éclairées (Salin, 2016). Comme le mentionne Perrenoud (1992), la formation à l'enseignement étant un bref moment privilégié de formation, il n'y a place que pour ce qui accroît sensiblement et visiblement l'efficacité pédagogique dans la pratique. La formation centrée sur la recherche peut donc se justifier de trois façons :

1. Comme mode d'appropriation active de connaissances de base en sciences humaines ;
2. Comme préparation à utiliser les résultats de la recherche en éducation ou à participer à son développement, tout au long de la carrière ;
3. Comme paradigme transposable dans le cadre d'une pratique réfléchie.

L'objectif n'est donc pas nécessairement de former des chercheurs en éducation. Il s'agit plutôt d'amener les étudiants à développer des capacités et des connaissances pour observer et réfléchir aux besoins des élèves, des milieux, du système et de leur profession. Un enseignant capable de décrire ses pratiques, d'explicitier sa démarche dans l'élaboration de projets et de prendre des décisions réfléchies en évaluant les effets de ses actions est le résultat d'un enseignant formé par la recherche (Paquay, 1994).

L'étudiant dans un programme de formation centré sur la recherche est initié aux méthodologies de recherche. Une publication scientifique, un journal de bord, un mémoire de maîtrise, une thèse de doctorat ou un travail de fin d'études bien appuyé scientifiquement sont des exemples de moyens de formation dans une telle approche (Sacilotto-Vasylenko, 2007).

3.1.6 Formation centrée sur le développement de la personne

Le paradigme personnaliste de Zeichner (1983) conçoit la formation comme un processus de développement personnel et professionnel de l'individu-enseignant en devenir. Selon ce paradigme, les programmes de FEEPQ devraient permettre aux enseignants de développer leur identité personnelle et enseignante.

La FI est invoquée pour aider les enseignants en formation à développer une identité personnelle et professionnelle, à bâtir leur confiance comme enseignant et à aimer leur profession (Paquay, 1994; Sacilotto-Vasylenko, 2007). L'objectif de cette approche de formation est de clarifier le sens profond de la profession, les valeurs individuelles et collectives et ainsi renouveler la compréhension de leur rôle (Lamarre, 2003). On retrouve, d'une part, les cours portant sur les aspects culturels, sociaux, psychologiques et philosophiques en éducation et, d'autre part, des activités de développement de la personne comme des stages ou des ateliers de groupe (Lamarre, 2003). Selon Räsänen (2000), plus les enseignants sont impliqués dans la réflexion et la formulation de leurs valeurs professionnelles, plus ceux-ci sont dévoués à leur profession. Paquay (1994) ajoute que cette approche vise surtout à former des enseignants en relations interpersonnelles avec les élèves, d'une manière saine et positive.

Selon Räsänen (2000), le développement de la personne devrait être une priorité des facultés des sciences de l'éducation pour quatre principales raisons. Premièrement, la profession implique des interactions humaines auprès des jeunes, une population considérée vulnérable. Deuxièmement, les enfants apprennent des adultes par modélisation, donc ceux-ci doivent avoir un sens éthique aiguisé. Troisièmement, l'éducation est influencée par diverses valeurs qui s'entremêlent et se confrontent à l'occasion. Quatrièmement, les enseignants doivent cultiver l'espoir d'améliorer la condition sociale par leur travail auprès d'une génération en développement (Räsänen, 2000).

3.1.7 Formation centrée sur le développement en tant qu'acteur social

Cette approche de formation s'insère également dans le paradigme personnaliste de Zeichner (1983). De manière générale, l'approche de formation en tant qu'acteur social permet de prendre

conscience et de prendre action sur les problèmes sociaux auxquels l'école et la société font face (Paquay, 1994). Dans le cas de la FEEP, le principal rôle social qui découle d'une ÉPS de qualité est de faire la promotion d'un mode de vie sain et actif.

Comme entendu par les nouvelles directives pour une ÉPS de qualité, cette approche de formation perçoit le travail de l'enseignant d'ÉPS à l'extérieur des limites du gymnase ou du cours d'ÉPS (Haapala, 2017; Webster et Nesbitt, 2017; Zhang et al., 2018). Les enseignants sont donc appelés à travailler en interdisciplinarité avec des collègues d'autres matières, d'autres établissements, d'autres organismes, des parents et la communauté. Ils doivent remplir des missions de promotion de l'activité physique, d'organisation d'événements sportifs, d'organisation des récréations et de représentation politique par exemple (Zhang et al. 2018). L'enseignant d'ÉPS professionnel est également appelé à travailler sur des projets éducatifs d'établissement, à développer des programmes scolaires et des activités parascolaires. L'acteur social est conscient de son rôle en interdisciplinarité. C'est-à-dire que l'éducation en ÉPS doit aborder plusieurs enjeux éducatifs, notamment l'éducation à la santé, à l'environnement, à la diversité sexuelle, à l'intimidation, à la toxicomanie et à la violence à l'école.

Selon McKenzie et Lounsbery (2013), il n'est pas raisonnable de croire que les cours d'ÉPS peuvent combler les besoins en AP pour promouvoir un mode de vie actif tout au long de la vie. Ces auteurs suggèrent donc que les enseignants deviennent des agents de promotion de l'AP à l'extérieur des cours d'ÉPS. Plusieurs auteurs considèrent que les programmes de FEEPQ devraient être guidés d'abord et avant tout par l'objectif de promouvoir la santé et l'AP (Carson, Castelli et Kulinna, 2017; OIM, 2013; Webster et Nesbitt, 2017; Zhang et al. 2018). Selon eux, tous les contenus de formation et stages devraient être orientés par les stratégies ou modèles qui sous-tendent les responsabilités sociales de l'enseignant quant à promotion et l'éducation à la santé et l'AP. Les programmes de formation des enseignants qui ancrent la promotion de l'AP requièrent de former des enseignants d'ÉPS pour la mise en œuvre et la gestion de l'AP à plusieurs moments et auprès de plusieurs acteurs; avant, pendant et après l'école auprès des élèves, ainsi qu'auprès des familles, des communautés et du personnel scolaire (Webster et Nesbitt, 2017).

3.1.8 Formation centrée sur la psychologie positive

En procédant à cette recension d'écrits, une huitième approche de formation a émergé. De nombreuses études sur l'ÉPS de qualité font état de la promotion de la joie d'être actif, de même que du besoin de rendre l'ÉPS un moment positif et significatif pour les élèves. La formation des enseignants est critiquée par Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010) pour ne pas proposer cette conception de la pratique d'une AP épanouissante et joyeuse. Une recension d'écrits sur la formation des enseignants d'ÉPS suggère qu'il existerait une huitième approche de formation, soit celle centrée sur la psychologie positive. Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010) ont conceptualisé cette approche spécifique à la formation des maîtres en ÉPS, qu'ils ont appelé la *Foundational approach*. Nous avons francisé le concept par l'approche de psychologie positive puisqu'elle inclut les principes de joie, de sens, d'engagement et d'épanouissement comme dans le modèle de psychologie positive (Cherubini, 2009).

L'approche centrée sur la psychologie positive permet d'aborder la FEEP selon l'objectif phare d'une ÉPS de qualité, soit d'être le fondement d'un engagement à l'égard de l'AP pour la vie. Le paradigme personnaliste de Zeichner (1983) qui conçoit l'enseignement comme un processus de développement personnel et professionnel sous-tend cette approche de formation. Selon les principes de cette approche, l'AP doit être enseignée et promue parce qu'elle est joyeuse, agréable et parce qu'elle procure une satisfaction intrinsèque à celui qui la pratique (Tjeerdsma Blankenship et Ayers, 2010). Des auteurs comme Siedentop (1994), Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010), Kretchmar (2006) et Cherubini (2009) suggèrent que l'ÉPS devrait d'abord être une expérience joyeuse et agréable pour les élèves afin de permettre cet engagement envers l'AP pour la vie, et que le jeu devrait être l'essence de l'ÉPS.

Pour Kretchmar (2005), le jeu profond (*deep play*), c'est-à-dire le jeu qui vient profondément toucher l'apprenant dans ses passions et son imaginaire, serait transformateur et induirait un désir intrinsèque pour l'AP. Kretchmar (2005) soutient que le jeu superficiel est également important puisqu'il peut conduire au jeu profond, mais que, en soi, il n'est pas assez significatif pour être transformateur. À titre d'exemple, un cours de danse au primaire pourrait amuser un élève le temps d'un cours ou d'une séquence de cours en ÉPS. Une fois au secondaire, parmi les choix de moyen d'action en ÉPS, cet élève pourrait choisir un cours en danse, car son expérience du primaire était

positive. Graduellement, il se mettra à pratiquer la danse d'une manière régulière, voire quotidienne, jusqu'au moment où il en viendra à se définir en tant que danseur. Son expérience de jeu superficiel progresse à travers un continuum jusqu'à ce que la danse devienne un jeu profond pour cet élève. Au stade de jeu profond (*deep play*), la danse devient un élément de son identité; l'individu se définit en tant que danseur. Cette transformation de l'identité est un facteur important de promotion d'un mode de vie actif pour toute la vie (Kretchmar, 2005). Le rôle de l'enseignant d'ÉPS selon les défenseurs de cette approche est de créer des situations de jeu agréables et positives où les jeux et activités toucheront profondément certains élèves.

Pour faire émerger la joie d'être actif, la FEPP doit émerger des trois principes de la psychologie positive qui sont de chercher l'épanouissement (*pleasant life*), l'engagement (*engaged life*) et le sens profond de l'AP (*meaningful life*) (Cherubini, 2009; Tjeerdsma Blankenship et Ayer, 2010). L'épanouissement est constitué des émotions positives et du bien-être qui émergent de l'enseignement. La FEPPQ doit développer la personnalité de l'enseignant dans son authenticité. Elle doit permettre d'enseigner dans un environnement qui valorise la profession et la joie d'enseigner. Les programmes doivent également former les enseignants à utiliser les moyens pédagogiques qui sont stimulants et motivants pour les élèves (Cherubini, 2009).

Ensuite, selon Cherubini (2009), l'engagement est l'ensemble des paramètres qui font en sorte qu'un individu est absorbé par l'activité dans laquelle il est investi. Il s'agit de l'expérience positive du moment présent dans une activité. Cet état que Cherubini (2009) qualifie de « *flow* » peut être influencé par l'ensemble des facteurs qui rendent l'activité intéressante dans le moment présent : les sensations agréables, le climat de classe ou le défi de la tâche à accomplir par exemple.

Enfin, le sens profond est la quête de sens à travers l'AP. Ce qui rend l'ÉPS profonde et significative pour un individu ce sont les interactions sociales, l'augmentation de la compétence motrice ou la valeur sociale de l'activité pratiquée (Ní Chróinín, Fletcher et O'Sullivan, 2018). Ces principes d'ÉPS significative sont enseignés implicitement ou explicitement en ÉPS et la FEPP doit permettre d'ancrer cette profondeur et éloquence de l'AP chez les enseignants (Ní Chróinín, Fletcher et O'Sullivan, 2018).

Ní Chróinín, Fletcher et O’Sullivan (2018) ont réalisé une recension de 50 écrits sur la *meaningful physical education* pour voir comment la FEEP peut être guidée par les principes de psychologie positive et d’ÉPS significative et profonde. Leurs résultats montrent cinq principes pédagogiques à suivre dans les activités de formation :

1. Mentionner explicitement aux étudiants la priorité de l’expérience positive et significative d’ÉPS dans nombreux contextes de FEEP;
2. Modéliser des pédagogies qui supportent une participation positive et significative;
3. Créer un environnement d’apprentissage favorable à l’émergence des principes de psychologie positive;
4. Développer des activités d’apprentissage pour les enseignants qui incluent des principes de l’ÉPS significative et joyeuse, soit les interactions sociales, le juste niveau de défi, un sentiment d’apprentissage profond, la joie et l’état de *flow*;
5. Favoriser la réflexion sur le sens profond des expériences d’ÉPS, notamment à travers des cours de philosophie de l’ÉPS;
6. Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010) ajoutent un sixième principe où les enseignants sont formés à faire la transition d’une ÉPS superficielle (*shallow play*) vers une ÉPS profonde (*deep play*).

3.1.9 Synthèse des approches dans les programmes FEEPQ

Le Tableau 3 ci-après résume les approches de formation à l’enseignement de l’ÉPS présentées au chapitre 3. D’autres approches de formation existent dans d’autres contextes. Par exemple, dans sa thèse de doctorat sur la formation continue des enseignants, Sacilotto-Vasylenko (2007) ajoute l’approche de la formation tout au long de la vie. Cette approche considère le caractère dynamique de l’éducation et soutient l’idée de construction d’une formation qui permette à l’individu d’effectuer des liens entre sa profession et sa formation pour répondre aux exigences et défis renouvelés (Sacilotto-Vasylenko, 2007). Nous n’avons pas retenu cette approche puisque les programmes de formation initiale ne sont pas exclusivement invoqués.

En réalité, aucun programme n’est structuré à partir d’une seule approche de formation. Plusieurs approches sont combinées pour tenter de former un enseignant compétent dans l’ensemble des tâches de l’ÉPS de qualité (Sacilotto-Vasylenko, 2007). Il s’agirait d’un leurre de vouloir

sélectionner uniquement certaines approches et laisser de côté d'autres approches pourtant fondamentales. Par exemple, l'approche centrée sur la réflexivité est actuellement dominante dans la documentation. Or, mépriser ou accorder une importance de deuxième degré à une approche plus technicienne ou artisanale de la formation induirait le risque d'oublier les schémas routiniers d'action et de paralyser les initiatives dans la réalité du travail enseignant (Paquay, 1994). C'est pourquoi Darling-Hammond (2006b) soutient que la caractéristique la plus fondamentale d'un programme de formation à l'enseignement de qualité est sa cohérence. La formation ne peut être une succession de cours et de stages sans s'inscrire dans une vision claire, avec des approches cohérentes et complémentaires (Darling-Hammond, 2006b).

Tableau 3

Cadre conceptuel des approches en formation initiale des enseignants d'ÉPS (adapté de Paquay, 1994)

Approches de formation	Paradigmes (Zeichner, 1983)	Compétences à développer	Exemples de stratégies de formation initiale
Centrée sur la pratique	Paradigme artisanal	Développer des schémas d'action, des routines, des stratégies d'enseignement.	Apprentissage par l'expérience, les stages et une immersion dans la réalité du métier.
Centrée sur la technique	Paradigme comportemental	Apprentissage de savoir-faire techniques, d'activités pédagogiques, des curriculums, de compétences linguistiques.	Apprentissage par modules, par compétences, par savoir-faire technique.
Centrée sur la théorie	Paradigme comportemental	Apprentissage des contenus à enseigner, des théories de l'apprentissage, des théories pédagogiques.	Apprentissage par exposés magistraux, pédagogies innovantes, travaux pratiques.
Centrée sur la réflexivité	Paradigme critique	Analyser ses pratiques, celles des autres, réfléchir à des alternatives, confronter les représentations initiales, critiquer et réfléchir au rôle social de l'ÉPS.	Résolution de problème, analyse critique de vidéos, de cas, séminaires de stage, accompagnement des stages par un praticien réflexif, débats, etc.
Centrée sur la recherche	Paradigme critique	Produire de la recherche, approfondir la réflexion, utiliser les résultats de recherche, réfléchir aux besoins en éducation,	Cours de méthodologie de recherche, cours appliqués à la recherche, journal de bord, mémoire ou thèse, travail de fin d'études, etc.

		douter, relativiser, prendre des décisions réfléchies.	
<u>Centrée sur le développement de la personne</u>	<u>Paradigme personnaliste</u>	<u>Communiquer positivement avec autrui, cheminer dans son développement personnel et professionnel, développer des savoir-être.</u>	<u>Ateliers de communication, stages de développement personnel, débats, accompagnement personnalisé, discussions.</u>
<u>Centrée sur le développement d'acteur social</u>	<u>Paradigme personnaliste</u>	<u>L'engagement dans des projets collectifs, scolaires, dans des causes sociales, environnementales, de santé publique, politiques, etc.</u>	<u>Réalisation de projets collectifs, études de cas, séminaires, débats, stage en milieu extrascolaire, etc.</u>
<u>Centrée sur la psychologie positive</u>	<u>Paradigme personnaliste</u>	<u>Développer la joie en ÉPS, créer des terrains propices au jeu profond (<i>deep play</i>), apprendre les stades de développement, varier les moyens didactiques, enseigner la pleine conscience.</u>	<u>Apprentissage dans un milieu positif, développement de l'épanouissement, l'engagement et le sens profond à l'égard de l'AP, jeux pour enseignants.</u>

3.2 Le modèle écologique de promotion de l'AP

Dans ce mémoire de maîtrise, nous souhaitons comprendre comment la promotion de l'AP est intégrée à la formation des enseignants d'ÉPS en Finlande. À des fins de clarification conceptuelle, la promotion de l'AP est entendue comme une approche globale qui vise à accroître les compétences qui permettent d'intégrer l'AP à un mode de vie (Turcotte, Gaudreau et Otis, 2007). Il existe plusieurs modèles développés pour faire la promotion de l'AP. Nous présentons les principaux repérés dans le rapport « Réussite éducative, santé, bien-être: agir efficacement en contexte scolaire » de l'Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) (2010).

Un modèle souvent cité est l'approche psychopathologique du développement. Cette approche décrit les stades de développement pour mieux comprendre comment intervenir pour promouvoir l'AP à différents stades selon divers facteurs; l'estime de soi, les habitudes de vie, les compétences personnelles et sociales, les comportements sains et sécuritaires, l'environnement scolaire, familial et social, etc. (INSPQ) (2010).

Le modèle socioconstructiviste du développement des compétences de l'individu par rapport à l'AP est souvent cité également. Cette perspective socioconstructiviste formule des recommandations sur les principes, pratiques et méthodes pédagogiques pour développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être essentiels pour adopter un mode de vie actif (INSPQ, 2010).

C'est toutefois le modèle écologique que nous avons retenu pour expliquer les interventions de promotion de l'AP car il englobe divers niveaux d'intervention pour promouvoir l'AP. Pour maximiser l'impact des interventions en promotion de l'AP, plusieurs experts recommandent d'utiliser un modèle écologique (Bocarro et al., 2008). Selon ce type de modèle, la promotion de l'AP doit cibler l'individu autant que son environnement social, communautaire et politique (Turcotte et al. 2007). Sans nier la pertinence des autres modèles de promotion de l'AP proposés, nous référons au modèle écologique dans ce mémoire afin d'expliquer les stratégies d'intervention pour l'adoption d'un mode de vie actif.

Le concept d'écologie renvoie aux interactions entre un organisme et son environnement. Dans une perspective de promotion de l'AP, le modèle écologique met l'accent sur l'interaction entre les personnes et l'influence des environnements physique, socioculturel, économique et politique qui favorisent ou limitent la pratique d'AP (St-Louis-Deschênes, 2015). Le modèle écologique propose un cadre global qui intègre des influences de la psychologie, de la sociologie, de la science politique ainsi que des modèles organisationnels qui favorisent l'adoption de comportements actifs. Ce modèle distingue trois niveaux pour comprendre ce qui facilite l'adoption d'un mode de vie actif chez un individu (St-Louis-Deschênes, 2015). Chaque niveau présente plusieurs facteurs qui sont déterminants pour l'adoption d'un mode de vie actif.

1. Au niveau individuel, plusieurs facteurs ont une incidence sur le niveau d'AP, notamment : le sexe, l'âge, le niveau socioéconomique, les croyances, le sentiment d'efficacité en activité physique, les obstacles personnels, les expériences antérieures, le plaisir ressenti, les habitudes alimentaires, le niveau d'éducation et les habiletés motrices.
2. Au niveau socioculturel, plusieurs facteurs ont une incidence sur le niveau d'AP, notamment: le soutien de la famille et des amis, l'AP des frères et sœurs, les règles familiales en matière d'AP, les partenaires de pratique d'AP, l'AP des parents, l'isolement

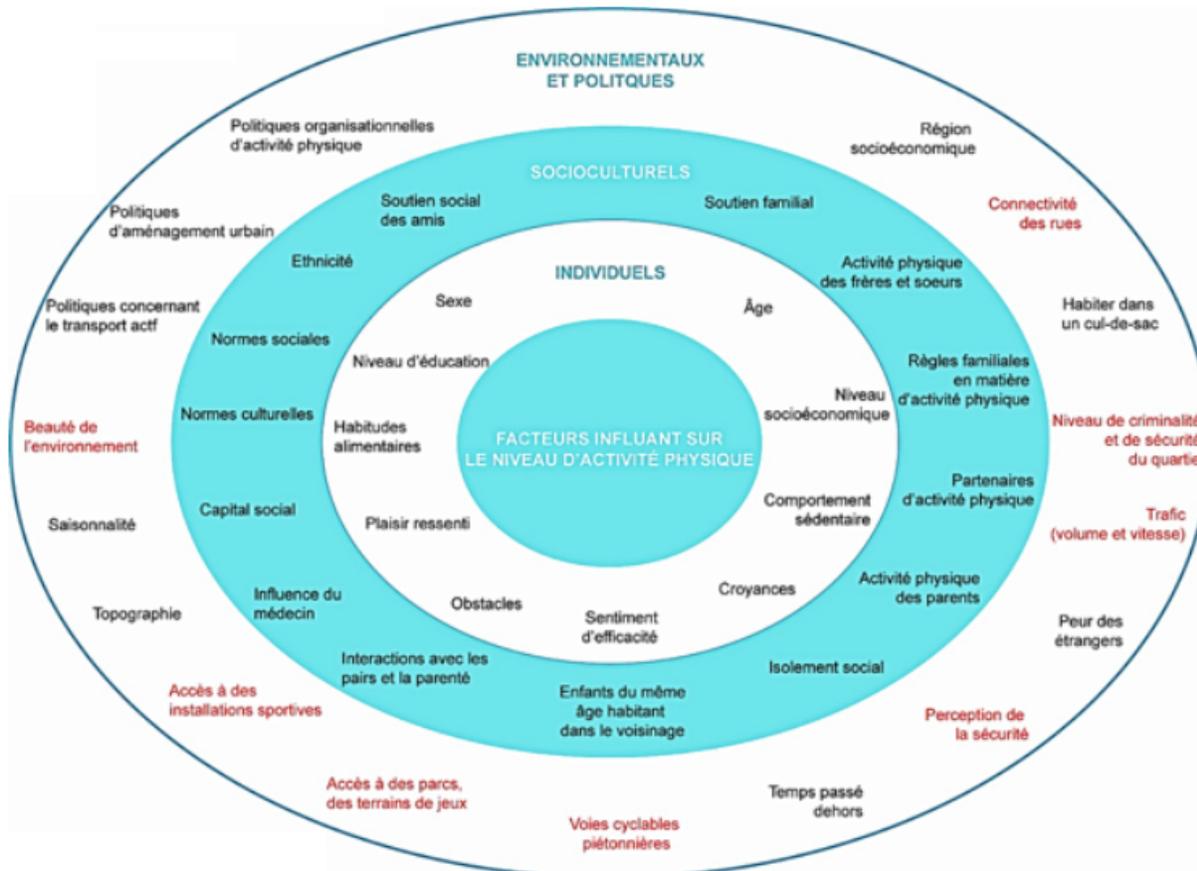
social, la proximité d'enfants dans le voisinage, l'influence du médecin, les normes culturelles et sociales, l'ethnicité et le capital social pour n'en nommer que quelques-unes. La normalisation du transport actif ou la dénormalisation de l'abus de jeux vidéo sont des exemples d'interventions au niveau socioculturel qui pourraient avoir un impact sur le développement de l'AP (Baril et Paquette, 2016).

3. Au niveau politique et environnemental, plusieurs facteurs ont une incidence sur le niveau d'AP, notamment: la région socioéconomique, les politiques d'AP, l'aménagement urbain et le transport actif, la topographie, les saisons, la beauté de l'environnement, l'accès à des installations sportives, les parcs et voies cyclables, la perception de la sécurité et la peur des étrangers par exemple (St-Louis-Deschênes, 2015).

La Figure 2 est une représentation du modèle écologique. Elle présente une liste de plusieurs facteurs d'influence de l'AP selon les trois niveaux d'intervention individuel, socioculturel et environnemental et politique.

Figure 2

Principaux déterminants de la pratique d'activité physique chez les jeunes selon une perspective du modèle écologique



Source : Davison et Birch, dans St-Louis-Deschenes (2015)

Dans ce mémoire, le modèle écologique est souvent imbriqué au cadre conceptuel de Paquay (1994) afin de montrer l'interaction entre les approches de formation et la promotion de l'AP dans la formation des enseignants d'ÉPS.

Questions spécifiques de recherche

L'originalité méthodologique et conceptuelle de notre étude est d'adapter le cadre d'analyse des approches de formation de Paquay (1994) à la FEPP contemporaine. Nous avons également combiné deux cadres conceptuels, soit celui des approches de formation de Paquay (1994) et le modèle écologique de promotion de l'AP. Ces cadres conceptuels fournissent les outils conceptuels afin de répondre à la question suivante :

Comment les approches de formation initiale à l'enseignement de l'éducation physique en Finlande préparent-elles les enseignants à la promotion de l'activité physique?

De plus, nous tentons de répondre à une deuxième question qui tente de jeter un éclairage sur la possibilité pour le modèle finlandais d'inspirer la FEEP dans d'autres contextes, notamment les programmes de FEEP au Québec. Selon la posture épistémologique interprétativiste à laquelle nous logeons, il est essentiel de comprendre le contexte social dans lequel les programmes de formation prennent forme pour espérer faire des transferts vers d'autres contextes (Adamson et Morris, 2014). Ainsi, nous tentons de répondre au meilleur de notre compréhension à la question suivante :

Comment le contexte social finlandais influence la mise en œuvre des programmes de FEEP dans leur état actuel?

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Nous avons soulevé dans le premier chapitre que la carence d'AP est un enjeu de société qui doit être abordé par le milieu scolaire. Dans la poursuite d'un modèle social qui fait la promotion de l'AP, les enseignants d'ÉPS sont des acteurs incontournables. Une formation professionnelle de qualité pourrait d'ailleurs contribuer à l'atteinte d'une ÉPS de qualité qui fasse la promotion d'un mode de vie actif tout au long de la vie. Notre attention s'est portée vers la Finlande où la formation des enseignants semble être une clé du succès du système d'éducation et où les efforts de promotion d'AP à l'école semblent s'être traduits par une augmentation de l'AP chez les jeunes. De cette curiosité pour le modèle finlandais est né notre objectif de recherche, soit de comprendre comment la promotion de l'activité physique est intégrée à la formation initiale des enseignants d'éducation physique dans ce pays nordique.

Le deuxième chapitre nous a permis de définir ce qui constitue une éducation physique de qualité et une formation des enseignants d'éducation physique de qualité (FEEPQ). Nous avons également brossé un portrait global du contexte social finlandais dans lequel s'ancrent la formation des enseignants et le modèle éducatif. Enfin, nous avons détaillé certaines particularités de la structure de la formation et certification des enseignants.

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté le modèle des approches de formation des enseignants de Paquay (1994) que nous avons adapté en y ajoutant l'approche centrée sur la psychologie positive. Nous avons également présenté le modèle écologique comme grille d'analyse secondaire pour la compréhension des niveaux d'intervention en promotion de l'AP. Les deux cadres conceptuels jettent les fondements de notre première question spécifique de recherche, soit de comprendre comment les approches de formation en FEEP en Finlande préparent les enseignants à la promotion de l'AP. Pour mieux lier les enjeux de la FEEP au Québec soulevés dans le premier chapitre, nous avons posé une deuxième question spécifique de recherche qui nous permet de mieux comprendre le contexte que nous étudions: *Comment le contexte social finlandais influence la mise en œuvre des programmes de FEEP dans leur état actuel?* Nous croyons, à l'instar de Adamson et Morris (2014), qu'il est essentiel de comprendre les schémas sociaux du

contexte d'étude pour espérer dégager des avenues de promotion de l'AP dans les programmes de FEEP au Québec.

La méthodologie décrite ci-dessous nous permet de répondre à ces questions de recherche. Nous clarifions d'abord le type et la stratégie de recherche que nous avons menée. Par la suite, nous décrivons plus en détails notre cueillette de données basée sur deux modes, soit la collecte de documents et la collecte de données dans un journal de bord. Enfin, nous présentons la méthode d'analyse et d'interprétation des données.

4.1 La méthodologie de recension des écrits et des cadres conceptuels

Afin de réaliser notre recension puis d'élaborer notre cadre de référence, nous avons consulté les ouvrages, revues et plateformes présentées au Tableau 4.

Tableau 4			
<i>Méthodologie de recension des écrits</i>			
Bases de données	Revue spécialisée	Documents officiels	Thèses et mémoires
ATRIUM	<i>Educational Researcher</i>	LIKES (2018)	Bezeau (2014)
Éric	<i>Journal of Health and</i>	ParticipAction (2018)	Blais (2004)
Google Scholar	<i>Physical education Journal</i>	PFEQ (2006)	Chaubet (2010)
Papyrus	<i>of Teacher Education</i>	OMS (2010; 2018)	Kalaja (2012)
Jyväskylän University	<i>Research Quarterly for</i>	OCDE (2018)	Mäkelä (2014)
Digital Repository	<i>Exercise and Sport</i>	UNESCO (2015)	Morales (2012, 2016)
	<i>Revue des sciences de</i>	UNICEF (2017)	Paradis (2019)
	<i>l'éducation</i>		Plouffe (2011)
	<i>Revue internationale de</i>		Robitaille (2019)
	<i>pédagogie de</i>		Sacilotto-Vasylenko (2007)
	<i>l'enseignement supérieur</i>		

Les mots-clés suivants ont été utilisés dans les différentes plateformes en ligne et moteurs de recherche afin de recueillir les documents pour notre recherche :

En français :

- Approches de formation des enseignants;
- Programmes de formation des enseignants d'éducation physique;
- Stratégies de promotion de l'activité physique.

En anglais:

- *CSPAP framework (Comprehensive School Physical Activity Programs);*
- *Ecological model;*
- *Health promotion models;*
- *LAMPE (Learning About Meaningful Physical Education);*
- *PETE (Physical Education Teacher Education);*
- *Physical activity promotion models;*
- *Quality physical education;*
- *Teacher training model.*

4.2 Le type de recherche

Notre recherche est de type qualitative descriptive. Une méthode descriptive « vise à tracer un portrait détaillé d'un phénomène et à établir des liens entre ses éléments » (Lamoureux, 2006, p. 64). Les chapitres 5 et 7 présentent une description détaillée de la FEEP et du contexte dans laquelle elle prend forme. Le chapitre 6 présente une description des approches de formation telles qu'observées, et selon notre interprétation des documents de formation analysés. Le chapitre 8 montre comment les approches de formation s'insèrent dans le contexte socioculturel finlandais.

Notre recherche est ancrée dans le paradigme épistémologique interprétativiste. Selon l'enseigne interprétativiste, les éléments de contexte discutés sont intimement liés à une compréhension des dynamiques et structures du phénomène étudié et permettent de considérer des éléments transférables à d'autres contextes. Le paradigme interprétativiste cherche le sens de la réalité sociale, en passant par l'interprétation du chercheur et/ou des acteurs informés du contexte social (Savoie-Zajc, 2011). Selon cette enseigne épistémologique, nous considérons que toute expérience s'inscrit dans un contexte dont on ne peut faire fi, et que cette expérience est assujettie à la subjectivité de la personne qui l'interprète.

4.3 La procédure de cueillette de données

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons employé deux modes de collecte de données; la collecte de documents de formation et la collecte de données dans un journal de bord.

Dans un premier temps, nous avons réalisé une collecte de documents de formation qui ont permis de répondre à notre première question spécifique de recherche. Les documents que nous avons analysés sont principalement les libellés de plans de cours. Notre méthodologie de collecte de documents est décrite à la section 4.3.1. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé une collecte de données lors d'un séjour en formation des enseignants en Finlande à l'aide d'un journal de bord. Nous avons colligé les données issues de nos réflexions personnelles sur des expériences vécues dans un journal de bord. Notre méthodologie de collecte de données dans le journal de bord est décrite à la section 4.3.2.

Les deux temps de collecte de données constituent des modes complémentaires, puisqu'une méthode a fait ressortir des aspects que l'autre ne peut aborder. La triangulation des deux modes de collecte de données a ultimement permis d'enrichir notre compréhension de la FEEP en Finlande et d'apporter une profondeur de sens à notre recherche.

4.3.1 La collecte de données documentaire

Pour choisir quels documents analyser, nous avons eu recours à un échantillonnage de documents délimité par les quatre critères de rigueur de l'échantillonnage proposés par Savoie-Zajc (2011).

Le premier critère de rigueur est que l'échantillon doit être intentionnel. Ce procédé de sélection de l'échantillon « consiste à choisir de façon délibérée certains (documents) et à former un échantillon » (Lamoureux, 2006, p.178). Il y a un total de huit universités en Finlande qui offrent une formation en enseignement, et toutes offrent au moins une mineure en éducation physique. Cependant, seule l'Université Jyväskylä offre une formation de spécialiste en enseignement de l'ÉPS qui permette d'enseigner au secondaire. Les autres universités offrent des cours à option en FEEP qui donnent les crédits suffisants pour enseigner l'ÉPS au niveau primaire et, au besoin, à l'école intermédiaire. Afin de construire un corpus de documents pour analyser les programmes de formation, nous avons limité notre échantillonnage aux productions de deux universités, soit l'Université Jyväskylä et l'Université Oulu. L'Université Jyväskylä est un choix incontournable, puisqu'il s'agit de la seule université qui forme des spécialistes enseignants d'ÉPS en Finlande. L'Université Oulu a été retenue puisque nous y avons séjourné du mois d'août 2019 au mois de décembre 2019 dans le cadre d'une session d'étude. De plus, l'Université Oulu a une grande faculté

des sciences de l'éducation dans laquelle entre 20 et 40 étudiants par cohorte choisissent la mineure en FEEP lors de leur formation en enseignement préscolaire, primaire et secondaire (Université Oulu, 2019a). Dans les deux universités, nous avons retenu tous les plans de cours relatifs aux mineures en éducation à la santé, puisque selon Turcotte et collègues (2010), la promotion de l'AP est une branche fondamentale de l'éducation à la santé.

Le deuxième critère de rigueur de l'échantillonnage proposé par Savoie-Zajc (2011) est que l'échantillon de documents soit justifié et balisé par l'approche théorique retenue. Nous avons donc déterminé cinq types de documents susceptibles de nous permettre de mieux comprendre la mise en œuvre de la promotion de l'AP aux niveaux individuel, socioculturel, environnemental et politique dans la FEEP finlandaise (Lamoureux, 2006).

1. Les documents de nature politiques et légaux qui encadrent la formation et la certification des enseignants d'éducation physique en Finlande;
2. Les curriculums d'éducation physique au primaire et au secondaire;
3. Les documents relatifs aux programmes de formation dans les deux universités-cas (admission des candidats, plans de cours¹ et descriptifs de programmes).
4. Les documents sur la promotion de l'AP utilisés en FEEP, soit les trois programmes de promotion de l'AP en milieu scolaire *Ilo kasvaa liikkuen* (préscolaire), *Liikkuva Koulu* (primaire) et *Yhteisöllisyyttä ja opiskelukykyä* (intermédiaire, secondaire et enseignement supérieur).
5. Les mémoires de recherche d'étudiants en FEEP de l'Université Jyväskylä. Les mémoires ont été sélectionnés dans le répertoire des thèses pour la discipline *Physical education teacher education* publiés en 2018 sur le répertoire des mémoires de l'Université Jyväskylä.

Le troisième critère de rigueur de l'échantillonnage proposé par Savoie-Zajc (2011) est que notre échantillon doit être cohérent avec notre posture épistémologique et méthodologique. Notre recherche documentaire est cohérente avec le paradigme interprétativiste puisque nous nous

¹ Noter que, pour la formation à l'Université Jyväskylä, l'ensemble des cours ont été analysés, alors qu'à l'Université Oulu, seuls les plans de cours spécifiques à la formation en enseignement de l'ÉPS et de la santé ont été analysés.

intéressons au contexte dans lequel la FEEP prend forme. Adamson et Morris (2014) soutiennent que les programmes de formation ont plusieurs fonctions, composantes et idéologies, mais en soi ils reflètent la manière selon laquelle une société conçoit l'éducation. En effet, selon ces auteurs, les programmes de formation et les curriculums sont le résultat d'activités politiques, économiques et culturelles d'un contexte donné. Ils sont réfléchis et conçus par des personnes qui répondent à des intérêts politiques, économiques, de ressources et de pouvoir (Adamson et Morris, 2014). En ce sens, notre collecte de données documentaires a permis de comprendre comment la société finlandaise conçoit l'éducation, l'ÉPS et le rôle de l'enseignant.

Enfin, le quatrième critère de rigueur de l'échantillonnage proposé par Savoie-Zajc (2011) est que notre échantillon doit traduire un souci éthique et de transparence. Ce critère de rigueur fait l'objet de la section 4.7 du présent chapitre.

Notre corpus de documents des programmes de FEEP est constitué de l'ensemble des plans de cours de la FEEP à l'Université Jyväskylä. À l'Université Oulu, nous avons sélectionné les cinq plans de cours de la mineure en ÉPS, les cinq plans de cours en éducation à la santé et les trois plans de cours de formation à l'enseignement de l'ÉPS qui sont obligatoires en FI. L'ensemble des plans de cours que nous avons retenus à l'Université Jyväskylä sont présentés à l'Annexe 1 et ceux à l'Université Oulu sont présentés à l'Annexe 2. Nous avons analysé 91 plans de cours à l'Université Jyväskylä et 13 plans de cours à l'Université Oulu pour un total de 104 plans de cours. À noter que nous avons conservé le titre des documents qui ont été officiellement publiés en anglais, que nous avons mis en italique, et nous présentons une version traduite en anglais pour les documents dont il n'existe pas de version traduite depuis le finnois. Nous avons choisi d'utiliser l'anglais plutôt que le français afin d'avoir une validation des traductions par des locuteurs finnois lors de notre séjour d'études.

L'Annexe 2 présente la liste des plans de cours que nous avons analysés à l'Université Oulu. On y retrouve les trois cours obligatoires de FEEP pour tous les enseignants de classe en formation initiale, ainsi que les cours des mineures en enseignement de l'ÉPS et en éducation à la santé. Les titres de cours ainsi que les descriptifs de cours étaient déjà traduits en anglais par la faculté d'éducation. Cette traduction en anglais tient au fait que les étudiants du programme *Intercultural Teacher Education* (ITE) qui suivent tous les cours en anglais peuvent choisir la mineure en ÉPS

et en éducation à la santé, et doivent suivre les cours obligatoires pour enseignants en ÉPS. Ainsi, les mêmes cours peuvent être enseignés en finnois aux étudiants en enseignement de classe régulière, et en anglais aux étudiants ITE.

Le Tableau 5 présente 11 documents de nature légale, politique et gouvernementale qui encadrent la formation et la certification des enseignants, les divers documents relatifs à la promotion d'un mode de vie actif ainsi que les curriculums de l'école primaire et secondaire en Finlande.

Tableau 5

Corpus de documents politiques, légaux et gouvernementaux

Organisme/ auteur	Titre	Année	Type de document
Documents politiques et légaux			
Ministry of Ed., Finland	<i>National Framework for Qualifications and Other Learning</i>	2009	Rapport
Ministry of Ed., Finland	<i>Government Decree on University Degrees 794/2004</i>	2004	Cadre légal - publication gouv.
Ministry of Education and Culture, Finland	<i>Universities Act 558/2009</i>	2009	Cadre légal – publication gouv.
Finlex – Ministry of Ed., Finland	<i>Teaching Qualifications Decree (986/1998)</i>	1998	Cadre légal – publication gouv.
Finnish National Agency for Education	<i>Criteria descriptors: The Finnish National Qualifications Framework / The European Qualifications Framework / The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area</i>	s.d.	
Documents sur la promotion de l'activité physique			
Liikkuva Koulu	<i>Liikkuva Koulu. « Finnish Schools on the Move »</i> Programme primaire pour la promotion de l'AP à l'école	2019	En ligne
Liikkuva Koulu	<i>Ilo kasvaa liikkuen. « Joy in movement! »</i> Programme de petite enfance pour la promotion de l'AP	2015	En ligne
Liikkuva opiskelu	<i>Yhteisöllisyyttä ja opiskelukykyä. « Active studies ».</i> Programme de l'école secondaire et postsecondaire pour la promotion de l'AP	2017	En ligne
UKK instituutti. Osaamista Terveysliikunnan edistämiseen	<i>Physical activity recommendations for children and adolescents</i>	2019	En ligne
Curriculum de formation de l'école primaire et secondaire			
Finnish National Board of Education	<i>National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015</i>	2015	Programme de formation
Finnish National Board of Education	<i>National Core Curriculum for Basic Education 2014</i>	2016	Programme de formation

4.3.2 La collecte de données dans un journal de bord

Nous avons participé à un échange étudiant à l'Université Oulu d'une durée de 4 mois, soit entre les mois d'août et décembre 2019. Lors de cet échange étudiant, nous avons assisté à des cours, rencontré des gens, visité des lieux culturels et naturels, visité des villes, fait des séjours en nature, etc. Nous avons consigné des événements et des réflexions personnelles dans un journal de bord tout au long de ce séjour d'études et de recherche. Ce journal, dont nous avons été à la fois l'unique auteur et destinataire, servait en quelque sorte d'autobiographie de nos réflexions et de nos idées. Cependant, comme le remarque Hess (2006), le journal, même intime, est un écrit pour l'autre. En effet, même si nous avons été les seuls à relire ces entrées, « *Je est un autre* » (Rimbaud) entre le moment d'écriture et le moment de l'analyse. Notre processus réflexif a évolué au fil du temps, et l'analyse que nous en faisons au chapitre de présentation des données du journal de bord est le résultat du cheminement de notre réflexion entre le moment d'écriture du journal et le moment d'analyse des données. Cette interprétation qui a évolué au fil du temps est d'ailleurs caractéristique de l'épistémologie interprétativiste à laquelle nous logeons. Selon Baribeau (2005), le journal de bord se définit donc ainsi :

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre. (p.108)

Les Tableaux 6 et 7 dressent la liste des expériences qui ont guidé nos réflexions, ainsi que les lieux visités et les activités qui ont façonné notre représentation du contexte social finlandais. Dans le Tableau 6, nous présentons les cinq cours que nous avons suivis à titre d'étudiant à l'Université Oulu, ainsi que les six cours auxquels nous avons assisté à au moins une séance complète dans les deux universités-cas. Parmi les cours suivis et assistés, les cours qui sont spécifiques à la FEEP sont les suivants : 406055A: *Arts and Crafts Education I: Music, Physical Education and Handicrafts*, 402374P: *Applications of Physical Education*, 4406058A : *Arts and Crafts Education IV: Physical Education and Visual Arts*, LPES028: *New Sports and Educational Models* et

LPES020: *Ball games*. Les autres cours suivis à l'Université Oulu font soit partie du programme en enseignement en contexte interculturel (*Intercultural Teacher Education*) (ITE) ou du programme de maîtrise en éducation et globalisation (*Masters in Education and Globalisation*) (M.Ed. Glo).

Les cours du programme ITE sont les seuls enseignés en anglais à l'Université d'Oulu qui mènent à une certification d'enseignant. Ce programme offre également la possibilité d'obtenir une mineure en ÉPS, donc de devenir spécialiste d'ÉPS au primaire. Les cours du programme M. Ed.Glo ne mènent pas à une certification d'enseignant. Cependant, ils sont administrés par la Faculté d'éducation et enseignés en anglais. Ils nous ont permis de côtoyer des professeurs finlandais, dans le contexte finlandais, de nous faire expliquer le système d'éducation finlandais et, d'une certaine façon, de vivre une expérience éducative finlandaise. Les cours suivis dans ce programme nous ont permis de comprendre la situation éducative finlandaise dans son contexte européen et mondial. Cette mise en contexte a nourri notre réflexion afin de comprendre comment la FEPP en Finlande peut inspirer d'autres contextes, dont le contexte québécois. Toutes ces expériences ont été documentées dans notre journal de bord.

Tableau 6

Liste des cours suivis et assistés en Finlande

Types d'expériences	Lieux	Détails
Cours suivis	Université Oulu	- 407534A: <i>Nordic education</i> (M.Ed.Glo) - 408513S: <i>Ethics and education</i> (M.Ed.Glo) - 407532A: <i>Economics of Education</i> (M.Ed.Glo) - 900017Y: <i>Survival Finnish</i> (M.Ed.Glo) - 406055A: <i>Arts and Crafts Education I: Music, Physical Education and Handicrafts</i> (ITE)
Cours assistés	Université Oulu Université Jyväskylä	- 402374P: <i>Applications of Physical Education 4</i> (ITE) - 406058A: <i>Arts and Crafts Education IV: Physical Education and Visual Arts</i> (ITE) - 407518P: <i>Human Development and Learning</i> (ITE) - 407535A: <i>Curriculum, Planning and Evaluation</i> (ITE) - LPES028: <i>New Sports and Educational Models</i> - LPES020: <i>Ball games</i>

Le Tableau 7 dresse la liste des villes et lieux visités, ainsi que les activités sportives que nous avons pratiquées lors du séjour. Certes, ces lieux et activités ont contribué à modeler notre représentation du contexte social et du rapport à l'activité physique en Finlande.

Tableau 7

Lieux visités et activités réalisées lors du séjour d'études en Finlande

Villes visités	(Classées en ordre décroissante de taille de population) : Helsinki, Oulu, Jyväskylä, Vaasa, Rovaniemi, Kajaani, Kemi, Tornio, Kuusamo, Kemijärvi, Vuokatti, Ruka, Vaala, Hailuoto, Saariselkä.
Lieux culturels	- Bibliothèque nationale Oodi à Helsinki - Musée national de Finlande à Helsinki - Parc national historique Suomenlinna
Lieux naturels	- Parc national Puhä-Luosto - Parc national Oulanka - Parc national Urho Kekkosen - Parc régional Koitelinkoski - Parc régional Hailuoto
Activités sportives	- Ligue de hockey sur glace de l'Université Oulu bihebdomadaire - Ligue de floorball pour étudiants bihebdomadaire - Ligue de basketball mensuelle - Une compétition de course en sentiers à Vuokatti - Assister à une partie de hockey professionnel - Badminton à l'université occasionnellement - Vélo et course de manière régulière à Oulu et les environs

Afin de recueillir des données, nous avons structuré notre journal de bord de façon systématique. Plus précisément, nous avons utilisé la méthodologie d'analyse d'un contexte social de Holmes (1981) pour catégoriser nos observations. Holmes (1981) définit quatre types de schémas qui permettent d'analyser un contexte social.

1. Les schémas normatifs (*normative patterns*) : Ce sont les normes et lois sociales qui sont acceptables ou non dans un contexte donné. Bien qu'individuellement les schémas normatifs peuvent différer selon l'âge, l'emploi occupé, le sexe, la religion ou l'origine culturelle par exemple, il tend à exister certains consensus autour des schémas normatifs dans une société.
2. Les schémas institutionnels (*institutional patterns*) : Ce sont les institutions qui forment le tissu social. Ainsi, une description des agences gouvernementales, des écoles, des églises et d'autres

institutions doit être faite pour comprendre le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les programmes de formation.

3. Les schémas cognitifs (*patterns of mental states*) : Il s'agit des forces internes des individus qui motivent leur comportement, leurs valeurs profondes, leurs traditions. Il s'agit des manières générales de percevoir le monde dans une société.
4. L'environnement naturel et le monde physique (*natural environment or physical world*) : Il est indéniable que l'environnement naturel joue un rôle sur les lois sociales. La présence de ressources naturelles sur le territoire, les données géographiques et démographiques permettent de mieux comprendre le contexte d'étude. Le climat, le relief, l'hydrographie et le rapport au territoire sont autant d'informations essentielles que nous avons collectées dans notre journal.

Nous avons collecté des données pour chacun des schémas de Holmes (1981) chaque semaine, à raison d'au moins une page par semaine. Il y a eu un total de 15 semaines, et le journal de bord complété compte 47 pages à interligne 1 et demi. Nous avons collecté des données sur l'environnement naturel et physique de manière plus exhaustive au début de séjour, puis par la suite nous écrivions seulement trois ou quatre phrases par semaine. À l'inverse, nous avons écrit davantage sur les schémas normatifs, institutionnels et cognitifs au milieu et à la fin du séjour lorsque notre compréhension était plus fine et approfondie.

4.3.3 La compréhension des données recueillies

Les documents politiques et gouvernementaux sont tous officiellement traduits en anglais. Plusieurs documents de formation à l'enseignement ne sont toutefois qu'en finnois, la langue d'instruction. Pour les documents qui n'ont pas été traduits, nous avons utilisé Google Traduction. Ce logiciel de Google est imparfait dans sa traduction, ce qui induit une limite à notre travail. Toutefois, considérant les contraintes financières, il nous était difficile d'engager un traducteur pour l'ensemble des documents de formation que nous souhaitons analyser. Lors de notre séjour en Finlande, nous avons fait vérifier certaines traductions par une collègue finlandaise, et un professeur de l'Université Jyväskylä a validé la traduction des titres de cours. Pour les mémoires de maîtrise écrits en finnois, nous avons seulement analysé les résumés qui sont toujours traduits en anglais. Nous avons choisi de traduire les documents vers l'anglais et non le français, car il était plus facile de faire valider des traductions par des collègues lors du séjour d'études.

Chaque plan de cours analysé est pondéré selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ETCS) (Union Européenne, 2015). Les crédits ECTS expriment le volume d'apprentissage sur la base des résultats d'apprentissage définis et la charge de travail qui y est associée. Soixante crédits ECTS correspondent aux résultats d'apprentissage et à la charge de travail associée à une année universitaire à plein temps (ou son équivalent). La charge de travail est une estimation du temps moyen pour réaliser toutes les activités d'apprentissage telles que les cours, séminaires, projets, travaux pratiques, stages et études personnelles requises pour acquérir les résultats d'apprentissage définis. Dans la plupart des cas, la charge de travail pour 60 ECTS est comprise entre 1500 et 1800 heures pour une année universitaire, soit environ 27 heures de travail par crédit (Union Européenne, 2015).

4.4 Le codage et l'analyse des données

Puisque nous avons deux modes de collecte de données, soit la collecte de documents et le journal de bord, nous avons réalisé un codage et une analyse des données en deux phases consécutives. La première phase est celle du codage des données documentaires, et la deuxième est celle de l'analyse des données du journal de bord. Notre analyse de données ne suivait pas une trajectoire linéaire, mais demeurait plutôt fidèle à la dynamique itérative de la recherche (Van der Maren, 2004). Notre codage des données documentaires et l'analyse des données du journal de bord sont présentés respectivement aux chapitres 6 et 7. L'interprétation de ces résultats, où nous discutons de la triangulation des données, discussion éclairée par ressources théoriques, fait l'objet du dernier chapitre du présent mémoire.

Codage des documents de formation

L'analyse des plans de cours est une analyse de contenu manifeste, réalisée selon une logique inductive délibératoire, c'est-à-dire que les cadres conceptuels guidaient le processus d'analyse. La première étape consistait à lire puis relire les documents, puis procéder au codage des données recueillies. Nous avons analysé l'ensemble des plans de cours présentés aux Annexes 1 et 2 grâce au logiciel *NVivo* et à la méthode du repérage de mots-clés. Pour chaque plan de cours, nous avons codé les objectifs d'apprentissage qui se trouvaient dans les plans de cours selon notre interprétation d'une ou plusieurs approches de formation. Ainsi, le cadre conceptuel des approches de formation servait de grille d'analyse primaire. Le modèle écologique a guidé l'analyse des

documents afin de comprendre comment la promotion de l'AP est intégrée à la formation des enseignants. Toutefois, le modèle écologique servait de grille d'analyse secondaire pour montrer comment chaque approche de formation de Paquay (1994) contribue à la promotion de l'AP dans les documents analysés.

Le codage était mixte, c'est-à-dire que nous avons codé les approches par empilage de fréquence, ainsi que par description qualitative des approches. Les différents objectifs de formation contenus dans un plan de cours étaient codés selon une ou plusieurs approches, ce qui permettait de repérer le poids d'une approche au sein d'un document et ultimement dans la formation dans son ensemble. Afin de déterminer à quelle approche les divers éléments d'un plan de cours étaient associés, nous sommes restés fidèles à la description des approches de notre cadre de référence. Nous avons également procédé au codage par repérage de mots-clés, où certains mots-clés nous aidaient à identifier un objectif à une approche. Bien que la description exhaustive des approches dans le cadre conceptuel de Paquay (1994) et l'identification des mots-clés a permis d'apporter une forme de validité à notre codage, l'identification des approches relève de notre interprétation de celles-ci.

Nous avons également fait l'analyse de l'ensemble des mémoires de maîtrise des étudiants de la faculté de pédagogie du sport de l'Université Jyväskylä ayant publié leur mémoire en 2018. Puisque ces mémoires sont produits en finnois, nous avons uniquement considéré le résumé des mémoires écrits en anglais. Pour cette analyse, nous avons codé l'ensemble des résumés de chaque projet selon les trois niveaux du modèle écologique de promotion de l'AP et selon différents facteurs de promotion de l'AP abordés dans les mémoires. Demeurant fidèle à la posture interprétativiste à laquelle nous logeons, le codage des facteurs et des niveaux de promotion de l'AP dans les mémoires laissait place à notre interprétation, bien que la description du modèle écologique ait guidé le repérage de ces facteurs. En effet, l'identification des niveaux de promotion de l'AP s'est faite de manière inductive à partir des trois niveaux issus du modèle écologique. Nous avons cependant codé de manière déductive les facteurs d'influence en promotion de l'AP qui émergeaient de l'analyse des mémoires selon certains facteurs présentés dans la description du modèle écologique. Ainsi, à la lecture des mémoires, nous portions attention à différents facteurs qui ont une influence sur la promotion de l'AP (genre, support familial, ethnicité, politiques de santé publique, etc.), et nous avons fait un empilage de fréquence de l'occurrence de chacun de ces

facteurs. Cela nous a permis de dégager les domaines de spécialisation en promotion de l'AP pour les étudiants d'une même cohorte.

Dans notre recherche, l'empilage de fréquences n'a pas été considéré comme une analyse quantitative, et ce bien qu'elle contienne des données métriques. Selon Van der Maren, « les fréquences obtenues à la suite du comptage des apparitions d'événements ou de traits sont aussi des données qualitatives, car les fréquences ne sont que des empilages » (2004, p.85). De plus, la portion comptage de fréquences n'est qu'une portion de notre analyse des données sur la FEEP et occupe une place tout aussi importante que la description qualitative des structures d'admission au programme, que la description qualitative des objectifs de plans de cours ou des données du journal de bord par exemple. Van der Maren (2016) renforce cet argumentaire :

Les recherches en sciences humaines et sociales ne comportent ni données quantitatives ni données qualitatives pures. Dès que l'analyse d'un texte produit la reconnaissance ou l'émergence d'un concept (dans notre cas les approches de formation), le fait de son identification constitue un classement par absence ou présence : on se trouve devant du quasi-qualitatif (p.268).

Ainsi, considérant notre posture épistémologique interprétativiste, considérant notre méthodologie qui repose sur une triangulation avec les données qualitatives du journal de bord, et considérant que nous faisons la description qualitative des approches de formation et des objectifs propres à chaque approche, notre méthodologie est robuste dans une analyse qualitative, et non dans une analyse mixte ou quantitative.

Le codage du journal de bord

Pour l'analyse des données issues de nos expériences personnelles, nous sommes retournés faire la lecture de notre journal de bord et avons tenté d'identifier les éléments centraux du contexte socioculturel qui nous ont semblé expliquer la FEEP et le rapport à l'AP en Finlande. Aucun outil de codage ou grille d'analyse n'a été utilisé pour traiter ces données outre la relecture des données de contexte social compilées selon les schémas de Holmes (1981). Nous avons analysé puis interprété les informations du journal de bord qui nous semblaient les plus pertinentes pour approfondir notre compréhension des approches de formation dans l'application des plans de cours. Nous avons également retenu les informations dans le journal de bord qui permettaient d'identifier

les particularités du contexte finlandais, ce qui nous a permis de répondre à notre deuxième question spécifique de recherche.

Les données colligées dans notre journal de bord nous ont permis de décrire notre interprétation de la manière dont les différentes approches se manifestent et organisent la FEED, ainsi que le contexte social dans lequel elle prend forme. Nous avons procédé à une validation externe de nos réflexions et de notre interprétation de la mise en œuvre des approches de formation dans les cours de FEED auprès de deux experts. Des entretiens de validation ont eu lieu le 1^{er} octobre 2019, ainsi que les 21 et 22 novembre 2019 avec un professeur de la mineure en FEED à l'Université Oulu. Des entretiens ont également eu lieu du 26 au 28 novembre 2019 avec un professeur de la faculté d'ÉPS de l'Université Jyväskylä.

De plus, nous avons effectué des entretiens de validation d'expert auprès de trois professeurs de sociologie de l'éducation d'une université finlandaise afin de discuter de notre interprétation du contexte sociohistorique finlandais dans lequel la formation des enseignants se dessine. Les trois professeurs ont participé à une validation des données d'interprétation de notre journal de bord le lundi 9 décembre 2019, soit à la fin du séjour d'études.

4.5 Les critères de rigueur méthodologique

Afin d'évaluer la rigueur méthodologique de notre recherche, nous avons utilisé les quatre critères spécifiques à la recherche qualitative interprétativiste développés par Savoie-Zajc (2011). Le premier critère est celui de la crédibilité, qui consiste à vérifier la plausibilité de nos outils de collecte et d'interprétation des approches de formation analysées. Pour ce faire, nous avons eu recours à deux modes de collecte de données, soit le recours aux documents écrits et à la collecte de données dans un journal de bord. Ce qu'un mode de collecte de données ne permet pas d'observer est compensé par l'autre et offre un portrait plus réaliste de la FEED. Aussi, l'expérience prolongée en Finlande a permis d'avoir une compréhension plus juste, fine et critique des dynamiques de contexte décrites. Enfin, dans le chapitre de discussion, nous avons colligé nos observations avec plusieurs références de sociologues de l'éducation en Finlande.

Pour Adamson et Morris (2014), les chercheurs qui adoptent une posture interprétativiste et qui tentent d'extraire des possibilités de transfert d'un programme de formation dans un contexte vers un autre contexte font face à la nature subjective de l'interprétation. Comme c'est le cas de notre deuxième question spécifique de recherche qui cherche à comprendre comment le contexte social finlandais influence la mise en œuvre des programmes de FEED, nous avons utilisé diverses stratégies d'interprétation du contexte. Nous avons en effet appuyé notre interprétation de la FEED sur la triangulation des deux modes de collecte de données, par une présence prolongée de quatre mois dans notre contexte d'étude et par des références d'auteurs finlandais qui appuient nos observations dans le dernier chapitre du présent mémoire. Comme Adamson et Morris (2014) le mentionnent, la nature vivante des programmes de formation qui est intrinsèquement liée au contexte social qui les produit fait en sorte que les éléments de discussion sur le transfert relèvent de la persuasion plutôt que de la preuve. La complexité, l'ambiguïté et les multiples dimensions du contexte finlandais étudié font en sorte que nous présentons notre interprétation du contexte au meilleur de notre compréhension. Il y a certainement des biais de perception dans notre analyse documentaire du fait que ce sont nos propres interprétations des documents. Dans le cas de notre analyse du journal de bord, nous sommes tout à fait conscients que notre perception du contexte social et de la formation des enseignants est influencée par notre bagage culturel et nos expériences professionnelles en tant qu'enseignant d'ÉPS québécois. Cependant, dans un paradigme interprétativiste, l'intention n'est pas de neutraliser les biais de perception, mais de reconnaître sa subjectivité ancrée dans une temporalité, un contexte et une posture d'observateur en perpétuel changement. En mettant en relation nos lectures et notre vécu, nous avons pu construire une compréhension personnelle plus complète de la réalité vécue, tout en acceptant qu'une même recherche menée par un autre chercheur arrive à des observations différentes des nôtres.

Le deuxième critère de rigueur est celui de la transférabilité, c'est-à-dire la pertinence, la plausibilité et la ressemblance qui peut exister entre le contexte finlandais de FEED et d'autres contextes. Pour ce faire, nous avons pris soin de décrire le contexte de manière systématique dans notre journal de bord selon les schémas sociaux de Holmes (1981). Aussi, nous avons décrit différents contextes, autant métropolitains à Helsinki, urbains tels qu'Oulu ou Jyväskylä ou ruraux tels que lors de visites en Laponie. La diversification des sites et lieux visités, les diverses activités

et expériences telles que listées aux Tableaux 6 et 7 ont permis de considérer le contexte lorsque nous abordons les possibilités de transfert. Nous reprenons Baribeau (2005) à ce propos :

Le journal de bord assure la validité externe (également appelée transférabilité par Savoie-Zajc, 2011) puisqu'on y retrouve les traces de la subjectivité du chercheur, de ses préférences, de ses valeurs, de ses choix et de ses interprétations. Le journal de pratique de recherche peut, à ce titre, être considéré, en complément avec d'autres instruments (comme les documents et plans de cours), comme un instrument de triangulation des données et, dans la mesure où des descriptions détaillées et méthodiques sont fournies, il contribue à la validité externe du processus de recherche. (p.111)

Le troisième critère est celui de la fiabilité, c'est-à-dire « la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Savoie-Zajc, 2011, p.141). Pour ce faire, nous avons tenté d'assurer la fiabilité de nos outils d'analyse de données. Ainsi, notre grille d'analyse a été élaborée à partir de la définition des différentes approches selon Paquay (1994) et des facteurs identifiés dans la présentation du modèle écologique. Cette application des cadres conceptuels a permis de limiter les biais théoriques et idéologiques de notre analyse. Nous avons également lu et analysé plusieurs fois chaque document avec le même éclairage théorique de Paquay (1994) afin de rehausser notre niveau de confiance en nos analyses. L'identification des mots-clés a permis de faire preuve de transparence et de montrer notre démarche de codage, qui demeure néanmoins le fruit de notre interprétation des documents codés.

Enfin, le quatrième critère de rigueur est celui de la confirmation des données, c'est-à-dire le processus d'objectivation de nos interprétations. Bien que nous considérions notre posture interprétativiste et que nous assumions la subjectivité de nos résultats, le critère de confirmation des données a tout de même été pris en compte. C'est pour cette raison que nous avons procédé à une validation d'expert de nos observations sociologiques auprès de deux professeurs de FEPP des deux universités-cas, ainsi qu'auprès de trois professeurs de sociologie de l'éducation d'une université finlandaise.

4.6 Les limites de la recherche

Une limite importante de notre recherche est la traduction des documents. La validation de la traduction de certains documents par un locuteur finnois a permis de limiter les biais induits par

l'utilisation du logiciel de traduction *Google Traduction*, mais la sémantique peut certes être altérée par la traduction.

Une deuxième limite tient au fait que nous avons uniquement analysé les plans de cours de 2019-2020 et les résumés de mémoires publiés en 2018, ce qui limite notre compréhension des approches de formation en FEET. En effet, Adamson et Morris (2014) distinguent quatre aspects des curriculums et des programmes de formation des enseignants. Le premier aspect est plus philosophique, c'est-à-dire qu'il concerne l'idéologie derrière les curriculums. Cet aspect se découvre notamment à travers les livres d'histoire, les articles d'auteurs qui les ont étudiés et les documents politiques. Le second aspect concerne les curriculums « souhaités » (*intended curriculum*), tels que nous avons pu les analyser à travers les plans de cours et les documents de programmes de formation. Les troisième et quatrième aspects du curriculum n'ont pas pu être tenus en compte de manière rigoureuse dans notre recherche. En effet, ils concernent l'application des curriculums (*enacted curriculum*) ainsi que les changements d'attitude, de comportement et les processus cognitifs des étudiants qui suivent ces programmes de formation. Notre méthodologie ne nous a pas permis de conclure avec rigueur sur la manière dont les approches de formation sont conduites dans les programmes (*enacted curriculum*), et les changements opérés chez les étudiants quant à leurs compétences à promouvoir l'AP. Adamson et Morris (2014) suggèrent que pour mener des recherches sur ces deux derniers aspects des programmes de formation, d'autres méthodologies et modes de collecte de données sont à privilégier, notamment l'observation, les entrevues, l'ethnographie ou les questionnaires pour n'en nommer que quelques-uns. Malgré notre participation à certains cours de FEET et nos réflexions compilées dans notre journal de bord, notre recherche n'est qu'un premier pas vers notre compréhension globale des approches de formation pour la promotion de l'AP dans les programmes de FEET en Finlande.

Enfin, une dernière limite que nous identifions relève du fait que nous avons basé notre échantillon sur deux universités-cas, soit les Universités Oulu et Jyväskylä. Il y a un total de huit universités en Finlande qui offrent la mineure en enseignement de l'ÉPS en formation initiale des enseignants. Le *Government Decree on the Qualification Requirements for Teaching Staff* (1998/986) en Finlande décerne beaucoup d'autonomie aux facultés d'éducation pour l'élaboration et l'organisation des programmes. Ainsi, il pourrait y avoir des différences considérables entre les

universités finlandaises. Aussi, nous avons seulement analysé les résumés des mémoires des étudiants de l'Université Jyväskylä qui ont été publiés en 2018. L'échantillonnage restreint ne permet pas de faire une généralisation. Une étude subséquente pourrait d'ailleurs procéder à des catégorisations des sujets d'un plus grand volume de mémoires d'étudiants afin d'en dégager les principaux domaines de spécialisation d'étudiants dans les programmes de formation. Une telle étude pourrait être suffisamment robuste dans une démarche quantitative pour permettre de faire des généralisations par rapport à l'analyse des mémoires.

4.7 L'éthique de la recherche

En fonction des balises du Comité d'éthique à la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal, nous n'avons pas à demander une approbation éthique pour mener notre recherche.

D'abord, l'analyse documentaire de notre recherche repose sur des documents publiquement accessibles et n'implique aucun participant humain. Tous les documents analysés proviennent des sources primaires qui ont produit la documentation analysée. Les plans de cours de l'Université Jyväskylä présentés à l'Annexe 1 sont publiquement accessibles sur la page Internet de la faculté d'éducation de l'Université Jyväskylä (Université Jyväskylä, 2019a). Les mémoires de maîtrise des étudiants de l'Université Jyväskylä étaient accessibles en libre accès sur le moteur de recherche de thèses et mémoires du *Jyväskylä University Digital Repository* (JYX). Les plans de cours de l'Université Oulu présentés à l'Annexe 2 sont publiquement disponibles sur la plateforme *Weboodi* de l'Université Oulu. Afin de recueillir les documents de nature légale, politique et gouvernementale qui encadrent la formation des enseignants (voir Tableau 5), nous avons utilisé les moteurs de recherche *Google*, le site du *Finland Research Center for Sport and Health Sciences* et les pages internet du Ministère de l'Éducation et de la Culture de Finlande. La dimension documentaire de notre recherche respecte donc un souci éthique de la recherche puisqu'elle repose uniquement sur des informations légalement accessibles au public et protégées en vertu de la loi finlandaise d'accès à l'information (Université de Montréal, 2020).

Ensuite, l'analyse des données collectées dans notre journal de bord respecte un souci éthique puisque nous avons fait preuve de grande prudence pour respecter l'intégrité des êtres humains qui

ont fait partie de notre expérience finlandaise. Par souci éthique pour le bien-être et le respect des acteurs qui ont contribué à façonner notre compréhension des schémas sociaux de la culture finlandaise, nous n'avons nommé personne et nous n'avons pas décrit ce que les gens nous ont dit, mais plutôt nos réflexions personnelles par rapport à ces interactions et ces événements. Ainsi, les sujets humains avec qui nous avons interagi au cours des quatre mois en Finlande, ainsi que nos observations dans des lieux publics ne reçoivent aucune attente raisonnable en matière de vie privée. Nous n'avons donc pas eu besoin d'un certificat éthique pour ce travail de recherche, car l'approche introspective et l'analyse de nos propres réflexions ne requièrent pas d'approbation éthique. Étant le seul sujet d'analyse des réflexions dans le journal de bord, nous consentons implicitement à la collecte et à l'analyse de ces informations personnelles.

CHAPITRE 5 : ANALYSE DE LA STRUCTURE D'ADMISSION EN FEEP

Dans ce chapitre, nous présentons notre analyse de la structure d'admission dans les deux universités-cas. Nous observons notamment que la sélection des candidats est un processus complexe et contingenté. Notre analyse descriptive de cette structure est issue des documents politiques et légaux qui encadrent la FEEP, ainsi que des documents de sélection des candidats des deux universités-cas.

Il y a deux voies offertes par l'Université Jyväskylä pour obtenir la certification d'enseignant d'ÉPS. La première voie, la plus commune, est celle où les étudiants font le baccalauréat et la maîtrise en enseignement de l'ÉPS. La deuxième voie est celle de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'ÉPS à la suite de l'obtention d'un baccalauréat d'éducateur sportif d'une université de science appliquée. À l'Université Oulu, les étudiants qui souhaitent enseigner l'ÉPS au primaire doivent d'abord être admis dans un programme de formation des enseignants du primaire en classe ordinaire, et ensuite être admis à la mineure en enseignement de l'ÉPS.

5.1 Programme régulier de FEEP, Université Jyväskylä

Pour la principale voie de formation d'enseignants d'ÉPS, soit la voie du baccalauréat suivi de la maîtrise en enseignement de l'ÉPS, il y a entre 700 et 1700 candidatures par cohorte, et l'université n'ouvre en moyenne que 54 places (57 places en 2020-2021) (Opintopolku, 2019). La sélection se fait en deux phases subséquentes, mais il existe deux manières d'être sélectionné pour la deuxième phase. Le Tableau 8 fait une synthèse du recrutement du programme de FEEP à l'Université Jyväskylä.

Un premier groupe de candidats obtient un laissez-passer pour la deuxième phase uniquement sur les prémisses des examens de fin de secondaire. Ainsi, les 110 candidats avec les meilleurs résultats au secondaire sont automatiquement invités à la deuxième phase sans avoir à passer l'examen d'entrée. Ce groupe est constitué de 50 hommes et 50 femmes, ainsi que 5 hommes suédophones et 5 femmes suédophones (Salin, 2019).

Un deuxième groupe est sélectionné sur la base de l'examen d'entrée, combiné à leurs résultats aux examens du secondaire (Opintopolku, 2019). Ainsi, environ un mois avant la passation de l'examen d'entrée, les candidats du 2^e groupe reçoivent plusieurs articles de journaux et de revues scientifiques portant sur le contenu du curriculum d'éducation à la santé au secondaire. L'examen de candidature consiste ensuite en une cinquantaine de questions à choix de réponses, où chaque bonne réponse donne un point, chaque mauvaise réponse enlève des points et une absence de réponse donne un score nul. Cet examen de candidature permet de faire la première sélection des candidats. La sélection des candidats sera toutefois modifiée à partir de 2020. Dès l'admission 2020, les 86 candidats (60 candidats jusqu'à l'admission 2019) ayant obtenu le meilleur score à l'examen d'entrée seront invités à la deuxième phase de recrutement. Ce groupe sera approximativement constitué de 40 hommes, 40 femmes, ainsi que 3 hommes suédophones et 3 femmes suédophones. Jusqu'en 2019, 140 candidats étaient invités à la deuxième phase de sélection sur la base de leurs résultats aux examens du secondaire, mais le département d'enseignement d'ÉPS considérait l'examen d'entrée avec la même pondération. Ainsi, tous les candidats devaient passer le test d'entrée spécifique à l'enseignement de l'ÉPS (Salin, 2019).

À la suite de la première phase de sélection, un total de 196 candidats (216 jusqu'en 2019) sont invités à la deuxième phase de recrutement. De ce nombre, un minimum de 110 candidats (55% du total) doit être issu des premières applications au programme. Parmi les 196 candidats, un minimum de 16 candidats suédophones est retenu, ce qui représente approximativement leur proportion dans la démographie finlandaise (Salin, 2019).

Les 196 candidats sélectionnés à la suite de la première phase sont invités à une deuxième phase de sélection comprenant six évaluations pondérées pour un total de 195 points. Jusqu'en 2019, seulement trois épreuves permettaient l'admission pour un total de 140 points, soit un test physique (60 points), un essai sur l'éducation à la santé (40 points) et un test d'aptitudes à enseigner (40 points). À partir de 2020, l'admission tiendra compte des tests physiques (75 points), de l'essai sur l'éducation à la santé (40 points), du test d'aptitudes à enseigner (40 points), d'une entrevue (30 points), du diplôme d'étude secondaire en éducation physique (5 points) et/ou de l'éducation physique à l'école secondaire professionnelle (5 points) (Salin, 2019).

Les tests physiques évaluent différentes habiletés motrices et fonctionnelles. D'abord, les candidats sont évalués dans des activités de plein air, soit l'athlétisme et le ski de fond. Ensuite, leurs

aptitudes en natation et leur capacité à effectuer des manœuvres de base en sauvetage sont jugées. Certaines habiletés de base en sports sont également évaluées, notamment le lancer et l'attraper, les touches et manchettes au volleyball ou le maniement de ballon au soccer. Les candidats doivent également performer en gymnastiques et dans différents mouvements fonctionnels tels que les sauts, l'équilibre et une forme de *Parkour*. Enfin, la mobilité et les capacités à exécuter des mouvements complexes sont évaluées. Le test d'aptitude à l'enseignement consiste à enseigner une habileté sportive (ex. lancer au panier de basketball) pour environ 3 minutes, puis présenter une progression pédagogique ou une adaptation d'environ 2 minutes (Kalaja, 2012).

Basés sur le score total sur 195 points, 57 candidats se verront offrir l'admission au programme en 2020. Ce groupe est constitué de 26 femmes et 26 hommes finnois, au minimum 2 femmes et au maximum 2 hommes suédophones, ainsi qu'une place supplémentaire pour les candidats avec une limitation ou un handicap (Opintopolku, 2019). Ce nombre d'admissions est toutefois variable selon les années, et oscille entre 42 et 64 candidats admis par cohorte, toujours dans le respect de la parité des genres (Kalaja, 2012). Nous observons que le processus de recrutement est long et complexe, et que les candidats retenus incarnent ce que l'Université Jyväskylä juge comme des aptitudes et caractéristiques essentielles à posséder avant même l'entrée au programme de FEFP.

Tableau 8

Synthèse des admissions au programme de FEFP baccalauréat + maîtrise de l'Université Jyväskylä

Phases de recrutement		Nombre de candidats retenus	
		Jusqu'à 2019	À partir de 2020
	Résultats du secondaire seulement	X	50 hommes et 50 femmes finnois + 5 hommes et 5 femmes suédophones
Phase 1	Examen d'entrée + résultats du secondaire	~ 72 hommes et 72 femmes finnois + 10 hommes et 10 femmes suédophones	X
	Examen d'entrée seulement	26 hommes et 26 femmes finnois + 2 hommes et 2 femmes suédophones	40 hommes et 40 femmes finnois + 3 hommes et 3 femmes suédophones

Phases de recrutement	Nombre de candidats retenus	
	Jusqu'à 2019	À partir de 2020
Sous-total	~ 216	196
Phase 1		
Phase 2	- Test physique (60 points) - Essai (40 points) - Aptitudes à enseigner (40 points)	Variable, avec parité hommes-femmes et représentativité proportionnelle des suédophones et finnois
	- Tests physiques (75 points) - Essai (40 points) - Aptitudes à enseigner (40 points) - Entrevue (30 points) - Diplôme d'étude secondaire en ÉPS (5 points) et/ou d'ÉPS à l'école secondaire professionnelle (5 points)	X 26 hommes et 26 femmes finnois + 2 femmes et 2 hommes suédophones + 1 candidat avec une limitation ou un handicap
Total	~54 étudiants	57 étudiants

5.2 Programme de maîtrise qualifiante en FEPP, Université

Jyväskylä

Une deuxième voie d'admission, moins commune que la première, est celle d'une maîtrise qualifiante pour les détenteurs d'un baccalauréat d'éducateur sportif d'une université de sciences appliquées (*ammattikorkeakoulu*). La sélection se fait également en deux phases. Dans une première phase, les candidats sont évalués sur leurs expériences relatives à l'enseignement de l'ÉPS (4 points), sur les notes obtenues au baccalauréat (1 point) et la qualité de leur thèse de baccalauréat (1 point). Les candidats retenus lors de la première phase sont invités à une deuxième phase dans laquelle la sélection finale est basée sur une réflexion écrite (10 points), un essai (10 points) ainsi qu'une entrevue en sous-groupe qui vise à évaluer les habiletés interactionnelles (17 points). Au total, 20 candidats sont admis dans ce programme de maîtrise qualifiante chaque année.

Les deux voies présentées précédemment, toutes deux dispensées uniquement à l'Université Jyväskylä, sont les seules qui qualifient légalement les enseignants d'éducation physique à

enseigner à l'école secondaire en Finlande. Puisque la voie de la maîtrise qualifiante est une voie qui certifie moins d'enseignants et qui ne permet pas de former les enseignants d'ÉPS au sein d'une même université du début jusqu'à la fin de leur formation, nous n'avons pas analysé davantage cette voie de formation dans le présent mémoire. Seuls les documents de formation du baccalauréat et de la maîtrise en enseignement de l'ÉPS sont analysés pour l'Université Jyväskylä.

5.3 Programme en enseignement de classe et ITE, Université Oulu

Les étudiants de l'Université d'Oulu qui souhaitent enseigner l'ÉPS au primaire doivent d'abord être admis dans un des différents programmes de qualification des enseignants de la faculté d'éducation, puis appliquer à la mineure en enseignement de l'ÉPS à partir de leur 2^e année de formation. Les programmes de formation offerts par la faculté d'éducation sont : enseignants de classe au primaire, enseignants en contexte interculturel (ITE), éducation spécialisée, enseignement de la musique et enseignement à la petite enfance et au préscolaire. En théorie, tous ces programmes offrent la chance aux étudiants de suivre la mineure en enseignement de l'ÉPS. Toutefois, compte tenu du contingentement de cette mineure, les étudiants en enseignement de classe et les étudiants ITE ont la priorité d'admission et sont, dans les faits, les seuls à obtenir une place dans la mineure. Nous présentons brièvement le processus d'admission au programme d'enseignement de classe et ITE (Opintopolku, 2019b et 2019c).

Le processus de sélection est très contingenté et se déroule en deux phases. Chaque année, entre 4% et 10% des candidats sont admis dans les programmes de formation des enseignants en Finlande, dont l'Université d'Oulu (Opintopolku, 2019c). La première phase de sélection retient deux groupes. Le premier groupe est constitué des 60% de candidats avec les meilleurs résultats aux examens de fin de secondaire. Le deuxième groupe est constitué des 40% de candidats ayant obtenu les meilleurs résultats en combinant les résultats du test VAKAVA et des examens de fin de secondaire (Opintopolku, 2019c). Le test VAKAVA provient d'une coopération de sept universités en Finlande qui offrent des programmes de formation des enseignants; Université d'Helsinki, Université de l'Est de Finlande, Université Jyväskylä, Université de Laponie, Université Oulu, Université Tampere et Université de Turku. Ce test permet de postuler simultanément à six programmes dans différentes universités qui mènent à une certification d'enseignant. À partir de 2020, le test VAKAVA sera un examen à choix multiples portant sur des

lectures liées au domaine de l'enseignement, sans possibilité de préparation spécifique au préalable de l'examen (Opintopolku, 2019b). Le test VAKAVA et l'entrevue, ou toute autre forme de test d'aptitude d'entrée aux programmes de formation des enseignants dans une université reconnue, sont obligatoires selon le *University Act 1998/986*.

Suite à la première phase qui retient un plus petit bassin de candidats, la deuxième phase de sélection consiste en un test d'aptitudes évalué sous forme d'entrevue. L'objectif est de mesurer les savoirs et habiletés nécessaires à l'enseignement, mais également la motivation et l'engagement envers la formation et la profession. L'évaluation est basée sur le modèle multidimensionnel des compétences enseignantes en Finlande qui contient les cinq compétences suivantes : les savoirs enseignants de base, les habiletés cognitives, les habiletés sociales, les orientations personnelles et les capacités à prendre soin de son bien-être (OVET, 2020). De manière générale, ce processus d'admission en deux phases est le même à travers la Finlande bien qu'il y ait des variations locales (Opintopolku, 2019c). Le programme ITE à l'Université d'Oulu est une de ces variantes puisqu'il inclut également une entrevue personnelle en anglais et d'autres critères d'admission spécifiques aux étudiants internationaux (Opintopolku, 2019b). Le programme ITE permet d'accueillir 20 candidats par année, dont un maximum de cinq étudiants internationaux. Le programme régulier de formation des enseignants de classe accueillera 120 étudiants en 2020. De ces 120 étudiants, 96 étudiants (80%) doivent être des premières applications au VAKAVA.

Mineure en enseignement de l'ÉPS au primaire, Université Oulu

Au semestre de printemps de leur première année d'étude, les étudiants de la faculté d'éducation sont amenés à choisir une mineure pour l'année suivante. La mineure en enseignement de l'ÉPS est parmi les plus prisées des étudiants, et la faculté offre 20 ou 40 places par année, en fonction de la demande. Cette mineure est de 25 ECTS, et permet aux étudiants d'être qualifiés pour enseigner l'ÉPS au primaire. Cette mineure de 25 ECTS s'ajoute aux 5 ECTS en enseignement de l'ÉPS (6 ECTS à partir de 2020) qui sont obligatoires pour tous les enseignants de classe, qu'ils soient inscrits à la mineure ou non. Les étudiants peuvent choisir une mineure lors de leur baccalauréat et une seconde mineure à la maîtrise. Les étudiants de l'Université d'Oulu ont ainsi deux chances de suivre la formation en enseignement de l'ÉPS au primaire.

Le principal critère qui détermine l'admission à la mineure en ÉPS est l'ordre de préférence des différentes mineures offertes (Université Oulu, 2019b). L'admission est également déterminée par l'état d'avancement des études et du respect du cheminement anticipé du programme de formation. La mineure en ÉPS est parmi les plus populaires, et l'accès n'est pas garanti à tous (Université Oulu, 2019a).

CHAPITRE 6 : ANALYSE DOCUMENTAIRE DES APPROCHES DE FORMATION

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord notre méthode de codage par mots-clés pour identifier les différentes approches. Ensuite, nous présentons notre analyse des différentes approches de formation dans les plans de cours des deux universités-cas. Pour chaque approche de formation, nous présentons plusieurs extraits des plans de cours qui illustrent nos propos. Pour l'approche centrée sur la recherche, nous présentons les résultats de notre analyse des facteurs et niveaux de promotion de l'AP repérés dans les mémoires de maîtrise des étudiants de l'Université Jyväskylä qui l'ont publié en 2018.

6.1 La méthodologie d'identification des approches

Nous avons utilisé le logiciel NVivo pour coder les différentes approches et contenus de formation. Afin de repérer et distinguer les approches dans les plans de cours analysés, nous avons utilisé la méthode de repérage de mots-clés. Ces mots-clés ont émergé de manière inductive de l'analyse des plans de cours, et sont présentés au Tableau 9.

Tableau 9

Liste de mots-clés pour l'identification des approches de formation dans les plans de cours

Approches de formation	Liste de mots-clés pour l'identification des approches
Formation centrée sur la pratique (P.)	Teach, experiment, acting as teacher, understand bodily how ..., getting acquainted with ..., familiarize with, exercise the teaching of ..., functional work, getting to school, implementing, applied ..., conducting, hands on ..., in practice ...
Formation centrée sur la technique (Tc.)	Apply, design, plan, implement, assess, evaluate, principles of teaching, develop the teaching, pedagogy of ..., methods of ..., knows how to ..., skills, utilization of ..., creating ..., didactics of ..., can use ..., curriculum, programs.
Formation centrée sur la théorie (Th.)	Understands the..., knows, explain, concepts, theories, learning about ..., understand intellectually, describe, basics of ..., knowledge of ..., approaches of ..., framework of ..., be familiar with ..., define, phenomena, philosophy of, mechanism of ..., process.

Formation centrée sur la réflexivité (Rf.)	Observe, analyze, reflection on ..., learning diary, expand in new directions ..., assess the suitability of ..., problem-based learning, be aware of ..., identify ..., active participation, feedback discussion, study, from different perspectives, critic, justify, constantly develop a ..., evaluate, broad implementation, conscious, solving ..., pedagogical café, opposing.
Formation centrée sur la recherche (Re.)	Research, scientific, statistics, report analytical results, statistical analysis, report results, scientific discussion, interpret and report results, data, survey, methodology.
Formation centrée sur le développement de la personne (Dév. P.)	Exchange student, interaction, feelings, own conduct, own values, interaction skills, emotions, relationship, dialogue, interpersonal skills, cohesion, personalization of teaching, communication, role of ..., language, ethics of ..., objectives of ..., historical roots of ..., beliefs, cultures, ideologies, express ..., professional identity, cohesion, responsibilities, interculturalism, minorities.
Formation centrée sur le développement en tant qu'acteur social (AS)	Promoting physical activity, have a wider understanding of ..., project planning, the role of the physical education teacher in ..., multidisciplinary, arranging, organization of ..., expanded conception of ..., welfare of ..., well-being, wider understanding of ..., context, collaborative network, project planning, school mobilization, community, different environments, regulations, legislations, society, health, health education, health promotion, different populations, social impact, social phenomenon, combination of public/private/civic, prevention of ..., economics, politics, culture, minorities, interculturalism, responsibilities.
Formation centrée sur la psychologie positive (PP)	Motivation to ..., deepen the experience of ..., meaningful, adventure education, maintaining peace of mind, well-being, mental skills, socialization, equity, equality, as a group member ..., inclusion, cohesion.

Afin de montrer la validité de notre catégorisation des mots-clés, nous montrons la démarche qui a mené à l'identification de ces mots-clés. Prenons l'exemple d'un mot-clé, soit le mot « *justify* », tiré de la banque de mots ayant servi à identifier les approches centrées sur la réflexivité. Ce mot-clé a été retrouvé dans 4 objectifs de formation dans les plans de cours analysés.

*After completing the course, the student will be able to **justify** the teaching practices, taking into account the student's starting points and needs. Repéré dans le cours Terv002 - Introduction to Didactics in Health Education*

*After completing the course, the students will be able to develop their teaching and **justify** their pedagogical solutions. Repéré dans les cours LPEA501 - Research Teacher ainsi que LPEA001 - Physical Education Pedagogy and Didactics 2: Investigating Teacher*

*After completing the course, the students will be able to **justify** their own teaching in order to nurture their thinking, practices and criteria.* Repéré dans le cours OPEA615 - *Building Scientific Knowledge: Exploratory Teaching 2*

Dans les trois objectifs de formation présentés ci-dessus, le mot-clé « *justify* » est utilisé dans le sens de la justification d'une pratique enseignante ou d'une solution pédagogique pour nourrir la réflexion sur la pratique. Pris dans le contexte de ces trois objectifs de formation retrouvés dans quatre plans de cours, le mot-clé « *justify* » permet d'identifier une approche de formation centrée sur la criticité. Selon Chaubet (2010), l'approche centrée sur la criticité est une habitude que l'on souhaite développer chez l'enseignant pour que celui-ci revienne sur son action professionnelle de manière réfléchie et critique en tenant compte du contexte de l'action. Le fait de *justifier* une pratique ou une solution pédagogique est une manière de revenir de manière réfléchie sur l'action professionnelle. Toutefois, le terme « *justify* » est utilisé une cinquième fois dans les objectifs de formation:

*After completing this course, students will know how to build logical texts and **justify** their arguments.* Repéré dans le cours XYHL1001 - *Academic Text Skills (Physical Education)*

Dans cet objectif de formation, on remarque que le terme *justify* n'a pas de sens critique sur le plan de la profession enseignante. Il s'agit plutôt d'habiletés d'écriture pour la rédaction de travaux académiques pour lesquels les arguments doivent être critiques. Dans cet exemple, il ne s'agit pas de revenir de manière réfléchie sur une action professionnelle, mais plutôt sur des habiletés de rédaction universitaire et scientifique. Nous considérons que justifier des arguments dans un texte permet certes de développer un esprit critique dans des travaux universitaires, mais ne permet pas explicitement l'autorenouveau et la réflexion sur la pratique professionnelle. Il est donc important de comprendre que notre codage inductif par identification de mots-clés ne peut être entièrement décontextualisé. Nous avons considéré le contexte du plan de cours pour déterminer le type d'approche, et l'attribution d'une approche à chaque objectif codé relève de notre interprétation de notre cadre de référence et des plans de cours analysés.

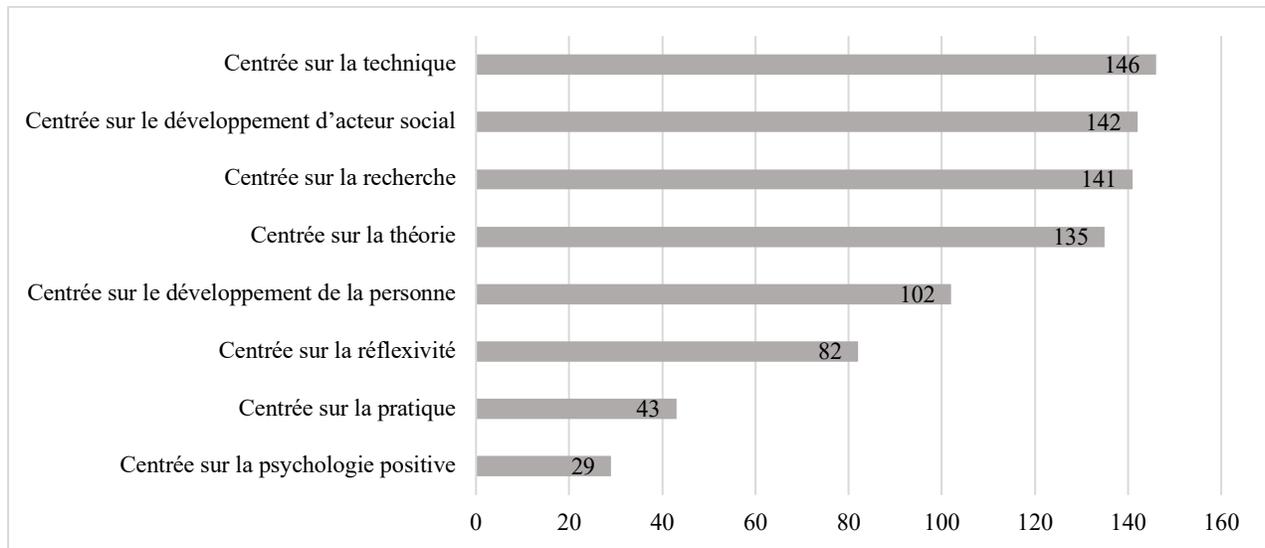
6.2 La synthèse des données sur les approches de formation à l'Université Jyväskylä

Le nombre d'objectifs de formation associés aux approches centrées sur la technique (N = 146), sur le développement en tant qu'acteur social (N = 142), sur la recherche (N = 141) et sur la théorie (N = 135) sont les quatre approches avec la plus grande fréquence d'occurrence dans les documents de formation à l'Université Jyväskylä. La Figure 3 montre également que les objectifs de formation développés par la pratique (N = 43) sont peu nombreux, et que les objectifs qui visent à former des enseignants selon l'approche de psychologie positive (N = 29) sont les moins fréquents dans les documents analysés pour l'Université Jyväskylä.

Il est toutefois intéressant de constater qu'en additionnant la fréquence d'objectifs de formations centrés sur le développement de la personne (N = 102) aux objectifs centrés sur la psychologie positive (N = 29), on retrouve un total de 131 objectifs qui réfèrent à ces deux approches de formation. Il y a toutefois deux objectifs de formation qui ont été codés dans les deux approches. Il s'agit des objectifs de formation: « *Facing individuality of students and inclusive teaching* » retrouvé dans LPEA514 Individual Teaching, ainsi que « *Promoting equality and equity in physical activity* » dans LPEA040 - *Meeting Individual Needs in Physical Education* . Si nous excluons les doublons, un total de 129 objectifs de formation ont été codés selon l'approche centrée sur la psychologie positive ou le développement de la personne. Bien que ces approches soient différentes, elles présentent de nombreuses similitudes. Les deux approches de formation s'inspirent du paradigme personnaliste de Zeichner (1983) qui conçoit l'enseignement comme un processus de développement personnel et professionnel. On observe donc que le paradigme personnaliste est prépondérant en FEPP à l'Université Jyväskylä.

Figure 3

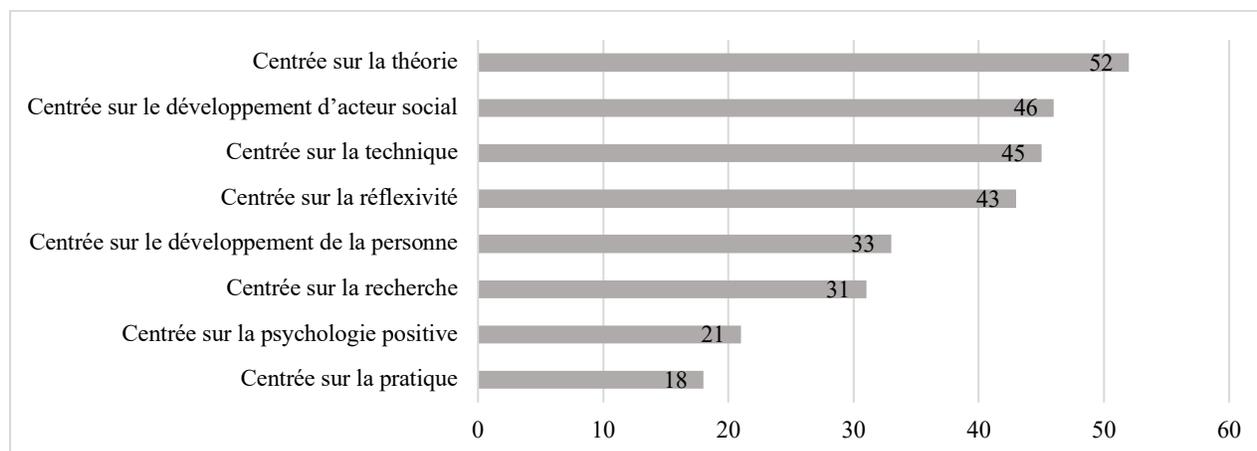
Fréquence d'occurrence des différentes approches dans le programme de FEEP de l'Université Jyväskylä



Par ailleurs, il est intéressant d'observer la répartition de ces approches à travers les 92 documents analysés dans la FEEP de l'Université Jyväskylä. La Figure 4 illustre le nombre de plans de cours dans lesquels on retrouve une approche de formation par la présence d'au moins un objectif qui y fait référence. La théorie est l'approche de formation qui est utilisée dans le plus grand nombre de plans de cours, soit dans 52 des 92 documents analysés (57%) à l'Université Jyväskylä. Seuls 18 cours utilisent une approche centrée sur la pratique, où les étudiants sont en situation d'enseignement auprès des pairs ou dans un contexte scolaire. La moitié des plans de cours analysés abordent le rôle d'acteur social de l'enseignant d'ÉPS (N = 46).

Figure 4

Nombre de plans de cours faisant mention des différentes approches dans le programme de FEED de l'Université Jyväskylä



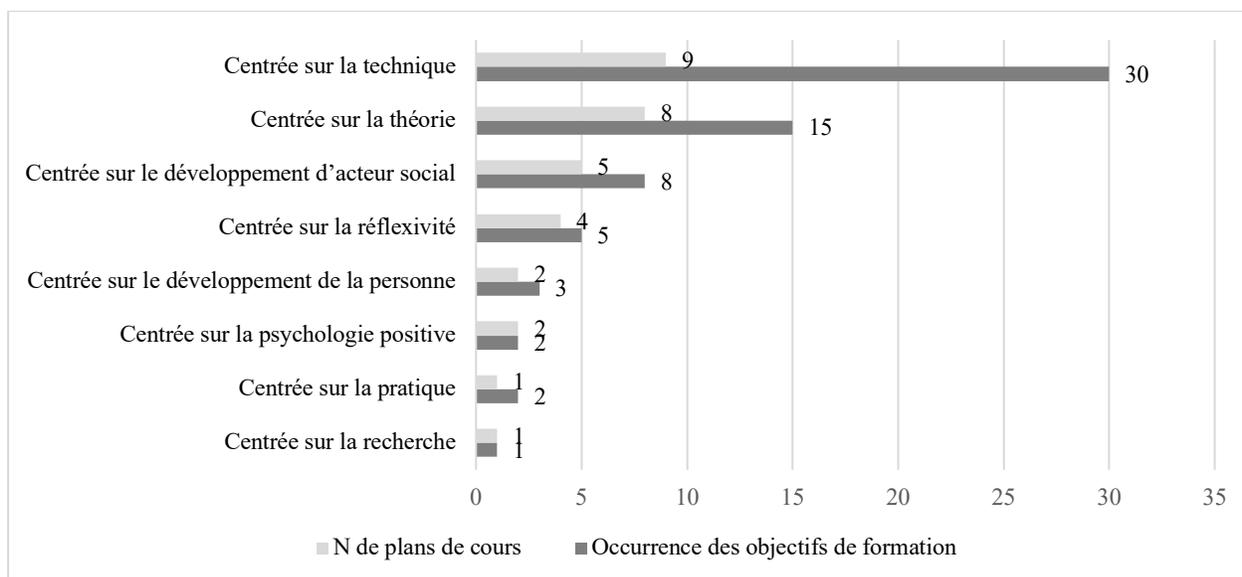
N total = 92 plans de cours analysés

6.3 La synthèse des données sur les approches de formation à l'Université Oulu

À l'Université Oulu, 13 plans de cours ont été analysés. Nous observons la distribution du nombre de plans de cours et du nombre d'objectifs de formation pour chacune des approches de formation à la Figure 5. Nous y observons notamment que les cours sont principalement centrés sur la technique, alors que 30 objectifs de formation dans 9 différents plans de cours forment les enseignants à des savoirs issus de l'approche technicienne pour l'enseignement de l'ÉPS au primaire. Aucune pratique en contexte scolaire n'est exigée dans le cadre des cours analysés. Toutefois, les étudiants qui choisissent la mineure en enseignement de l'ÉPS dans leur formation doivent enseigner au minimum 7 heures d'ÉPS dans leur stage final. La pratique auprès d'élèves dans le cadre de stages peut s'élever jusqu'à 14 heures (Université Oulu, 2019a). Cette pratique ne prend toutefois pas place dans le cadre des cours analysés, mais dans le cadre de la formation générale en tant qu'enseignant de classe. Par ailleurs, la faible occurrence d'approches centrées sur la réflexion (N = 5), sur le développement de la personne (N = 3), sur la pratique (N = 2) et sur la recherche (N = 1) peut s'expliquer par le fait que la formation à l'enseignement doit être considérée dans son ensemble sur les cinq années, et non uniquement sur les cours spécifiques au contenu de l'enseignement de l'ÉPS.

Figure 5

Fréquence d'occurrence des différentes approches et nombre de plans de cours faisant mention de chaque approche dans le programme de FEED de l'Université Oulu



N total = 13 plans de cours analysés

6.4 L'analyse des approches de formation dans les universités-cas

La prochaine sous-section est une description du codage des objectifs de formation selon chacune des approches de formation de notre cadre de référence. Nous donnons des exemples d'objectifs de formations contenus dans les plans de cours et nous présentons notre analyse des objectifs de formation selon les niveaux et facteurs de promotion de l'AP du modèle écologique.

Approche centrée sur la pratique

Nous distinguons trois types de pratique où les étudiants apprennent leur profession enseignante par la pratique. Il y a la pratique en milieu de stage, la pratique auprès d'élèves soit à l'université ou dans les milieux scolaires, ainsi que la pratique auprès de collègues étudiants dans les cours de formation.

À l'Université Jyväskylä, la pratique dans le cadre de stage en milieu scolaire représente 20 ECTS sur les cinq années de formation. Considérant qu'un ECTS équivaut à 27 heures de travail par l'étudiant, ils ont environ 540 heures de crédits de cours associés à la pratique. Toutefois, les heures

sont divisées entre différentes tâches; l'enseignement en présence d'élèves, l'observation de l'enseignant associé, les séminaires de stage, la planification de cours individuelle et les discussions avec les enseignants associés et le superviseur de stage. Un étudiant qui ferait seulement le minimum requis dans ses stages peut, à termes de sa formation de cinq années, avoir cumulé un mince total d'environ 40 heures de pratique en milieu scolaire.

Le premier stage en milieu scolaire est réalisé dès la première année, et il est divisé en deux temps subséquents. Le premier temps de ce premier stage vaut 5 ECTS qui sont intégrés au cours KTKP3009 - *Knowledge and Expertise: Orientation and Teaching Practice*. Les étudiants sont en équipe avec d'autres collègues en formation des enseignants de diverses matières. Il leur est demandé d'observer 7 séances de différentes matières scolaires, puis de faire 6 séances de table ronde de réflexion sur l'observation des séances, de planifier des cours en groupe et de réfléchir à la pratique. Une telle formation dans différentes matières nous semble être un moyen efficace de formation centrée sur le développement en tant qu'acteur social, puisque l'étudiant est familiarisé avec différentes tâches des enseignants de différentes matières. Les objectifs de cette première partie du stage sont :

The student observes the activities of the class community and becomes familiar with learning and group activities dynamics. The dynamics are observed in mixed groups of students from different subjects. Students become familiar with the work of the teacher, the activities of the school community, and the relationship between home and school.

Le deuxième temps de ce premier stage est inclus dans le cours KTKP035 - *Skills and Expertise*. Ce stage est réalisé en équipe, cette fois avec d'autres étudiants en ÉPS. Les étudiants doivent observer six séances d'ÉPS, puis enseigner au minimum quatre autres séances individuellement. Ces séquences sont suivies de tables rondes de réflexion sur leur enseignement. Les objectifs de cette deuxième séquence de stage sont:

1. *Observe and analyze classroom activities, learning environments, and the diversity of pupils from both a learning and teaching perspective;*
2. *Reflect on their experiences and recognize their own observation and behavior;*
3. *Recognize the pedagogical features of learning in their own subject (PE);*
4. *Design and implement learning situations;*
5. *Set development goals for themselves as educators and teachers.*

Dans ce stage, les objectifs développés en pratique semblent surtout orientés vers le développement de la personne et le processus réflexif pour construire son identité enseignante. En effet, les objectifs 1, 2 et 3 ont une dimension où les étudiants doivent réfléchir à leur pratique enseignante, et les objectifs 1, 2 et 5 ont une dimension de développement personnel. Les objectifs 3 et 4 semblent plutôt centrés sur des aspects techniques pour enseigner aux élèves.

Le deuxième stage est réalisé en deuxième année de baccalauréat. Il s'agit du cours OPEA515 - *Skills and Expertise: Basic Guided Training* qui vaut pour 5 ECTS. Lors de ce stage, les étudiants enseignent de dix à quinze séances, en plus d'avoir dix heures de séminaire de réflexion et de préparation. Les objectifs de ce stage sont:

1. *Identify the aims and content of teaching based on the curriculum and the nature of the subject;*
2. *Plan and deliver learning sessions of a few hours and develop the basic skills to guide learning;*
3. *Develop activities based on evaluation information and feedback discussions;*
4. *Know the principles of assessment of learning and apply the knowledge in practical work;*
5. *Make full use of different learning environments and the pedagogical use of ICT;*
6. *Learn to evaluate one's own activities and recognize its responsibilities as educators;*
7. *Learn to use the expertise of major subject studies in one's own teaching.*

On observe que la plupart des objectifs de ce deuxième stage sont principalement centrés sur la technique enseignante, soit les objectifs 1, 2, 3, 4 et 5. Les seuls objectifs qui ne semblent pas avoir des visées techniques de formation sont les deux derniers objectifs. En effet, l'objectif 6 fait davantage référence à une approche centrée sur la réflexivité, sur le développement de la personne et sur le rôle social de l'enseignant. Le 7^e objectif fait plus référence à une approche théorique et de développement de l'enseignant en tant qu'acteur social, alors que les savoirs enseignés dans la mineure ou majeure sont appliqués à la pratique.

Le troisième stage est réalisé en dernière année de baccalauréat. Il s'agit du cours OPEA525 - *Knowledge and Expertise: Advanced Directed Training* qui vaut pour 7 ECTS. Lors de ce stage, les étudiants enseignent entre douze et quinze séances, en plus d'avoir de douze à seize heures de séminaire de réflexion et de préparation. Les objectifs de ce stage sont :

1. *Design, implement and evaluate learning packages combining pedagogical and subject theory;*
2. *Develop pedagogical skills through professional cooperation;*

3. *Deepen learning assessment skills and practice giving feedback in various forms;*
4. *Apply research knowledge to the development of their own teaching;*
5. *Meet different learners and identify learning difficulties;*
6. *Understands the diversity of the teacher's work;*
7. *Set goals for its own and for the learner's growth and learning;*
8. *Evaluate comprehensively one's own and learners' activities;*
9. *Identify and critically evaluate school culture as part of curriculum implementation;*
10. *Reflects and explore the theoretical, philosophical and ethical principles of his or her teaching and education;*
11. *Design and implement a theoretical experiment in teaching during this course. The teaching experiment is documented, reported and reflected with the students, the tutor and the OKL lecturer.*

Lors de ce troisième stage, on observe que les objectifs de formation développés lors de la pratique sont centrés sur plusieurs approches de formation. Par exemple, les objectifs 1, 2 et 3 font plus référence aux aspects techniques de la FECP, alors que les objectifs 5 et 6 semblent plus orientés vers la formation centrée sur le développement de l'enseignant en tant qu'acteur social. Les enseignements théoriques sont intégrés dans les objectifs 1 et 4 du stage. La continuité des deux premiers stages quant au processus de développement personnel de l'étudiant en tant qu'enseignant est mise de l'avant dans les objectifs 7 et 10, mais cette approche ne semble pas aussi centrale que dans les autres stages. On observe également plus de réflexion dans ce troisième stage, où les objectifs 8, 9 et 10 suggèrent que les étudiants adoptent une posture critique dans leur pratique. Enfin, le 11^e objectif de formation fait référence à une approche de formation centrée sur la recherche, où le contexte pratique permet de recueillir des données pour un cheminement professionnel à travers la recherche.

Le dernier stage à la dernière session de maîtrise vise à développer chez les étudiants une perception plus fine de la profession enseignante. Ce stage est inclus au cours OPEA535 - *Competence and Expertise: Applied Guided Practice* qui vaut pour 3 ECTS. Les étudiants doivent enseigner au minimum six séances de 75 minutes. Les objectifs de ce stage sont :

1. *Understand the teacher's broad-based curriculum implementation;*
2. *Apply interpersonal skills in a professional collaboration;*
3. *Work according to professional teacher ethics;*
4. *Analyze its learning in teacher education and theoretical knowledge on the field of teaching;*
5. *Understand the importance of life-long professional growth;*
6. *Look at the teacher's work and the school community in the broader social context.*

Ce stage a une visée intégratrice, puisqu'il a plusieurs objectifs orientés vers le développement personnel à long terme de l'enseignant et l'intégration de contenu enseigné au cours de la FEED. Dans cette dernière pratique avant de diplômé, il y a moins d'objectifs qui semblent tournés vers la technique, mais beaucoup plus vers le développement personnel de l'étudiant et son développement en tant qu'acteur social. En effet, les objectifs 2, 3 et 5 semblent orientés vers le développement personnel de l'étudiant-enseignant, et les objectifs 1 et 6 sur leur rôle d'enseignant en tant qu'acteur social. L'objectif 4 est plutôt orienté vers l'application pratique de la théorie, mais surtout sur le processus réflexif de l'application de la théorie à la pratique. À la lumière de cette analyse, nous observons que l'approche centrée sur la pratique est plutôt un moyen de former les étudiants aux différentes conceptions conceptualisées dans les approches de formation de Paquay (1994), et non comme une approche avec ses propres objectifs comme c'est le cas des autres approches de formation.

En plus des stages d'immersion dans les écoles, des élèves viennent régulièrement dans les cours et les étudiants se déplacent eux-mêmes pour enseigner dans ces écoles. Voici une liste de quelques cours et objectifs dans lesquels les étudiants apprennent leur profession par la pratique auprès d'élèves dans les écoles ou lors de visites d'élèves à l'université :

- LPES015 - *Body Care: Teaching exercises at school;*
- LPES026 - *Supporting Learning in School Sports: Supervised work in basic and / or upper secondary school;*
- LPEP012 – *Pupil as a Teacher: One week of learning and practicing at school / Familiarity with physical education and health education and conditions at school / Getting acquainted with the teacher's work and observing teaching situations;*
- LPEP014 - *The « Sponsored » School: After completing the course, the student has developed a teacher-student interact, dealing with different learners and exercise the teaching of basic skills;*
- LPES024 - *Nature Exercise: Teaching Nature Physical Activity and Orientation to Different Student Groups;*
- LPEA502 – *Curriculum Design and Assessment* ainsi que LPEA002 - *Physical Education Pedagogy and Didactics 3: Curriculum Design and Evaluation: Getting to know sports and health education at school.*

Enfin, une autre partie de la pratique à l'enseignement est réalisée lors de mises en situation auprès de collègues dans des cours. Voici quelques cours et objectifs dans lesquels les étudiants apprennent leur profession par la pratique auprès des pairs :

- LPES014 - *School and Dance: Conducting your own teaching exercises and observing other students' teaching sessions and taking part in feedback discussions;*
- LPEP004 – *Motion Detection Course: Practice administration feedback on their own in small groups in different physical environments.*

Pour l'ensemble des 18 cours avec une dimension pratique à l'Université Jyväskylä, 7 cours font partie du cursus obligatoire du baccalauréat, 1 cours fait partie de la mineure au baccalauréat, 4 sont obligatoires à la maîtrise, et 6 sont à option à la maîtrise. On remarque que la distribution des objectifs centrés sur la pratique est distribuée de manière équitable au fil des 5 années de formation.

À l'Université Oulu, les étudiants ont trois stages. Ils font un premier stage d'un mois principalement centré sur l'observation de l'enseignant associé, mais prennent également quelques séances en charge partielle des groupes lors de la session de printemps de la première année de baccalauréat. Ils font ensuite un deuxième stage en troisième année où les étudiants peuvent choisir leur milieu de stage. Il n'est pas obligatoire que ce deuxième stage soit réalisé dans une école, mais l'institution choisie doit être liée d'une manière ou d'une autre à l'éducation. Enfin, le troisième stage consiste en une pratique de huit semaines dans une école primaire. Les étudiants de la mineure en ÉPS sont tenus d'enseigner au minimum 7 heures d'ÉPS au cours de leur stage final, et peuvent enseigner jusqu'à 14 heures sur les huit semaines de cette dernière pratique. Nous observons donc que la dimension pratique de la FEPP à l'Université Oulu est très peu développée.

Approche centrée sur la technique

Dans les deux universités-cas, l'approche centrée sur la technique semble la plus dominante. À l'Université Jyväskylä, 146 objectifs retrouvés dans 45 des 92 plans de cours analysés (49%) sont centrés sur l'acquisition de techniques propres à l'enseignement de l'ÉPS par les étudiants. Rappelons que, selon cette approche, la formation des enseignants doit former aux activités fonctionnelles de la profession. Dans les documents analysés, la plupart des techniques enseignées permettent d'appliquer des principes d'enseignement de différentes habiletés motrices, les curriculums, la planification, l'application et l'évaluation de séquences d'apprentissages.

Voici quelques exemples de cours et d'objectifs contenus dans les plans de cours qui visent à former les enseignants à différentes habiletés motrices.

- LPES1006 – *Physical performance Measurement and Physical Activity: After completing the course, the student is able to plan measures to promote physical functioning individual needs;*
- LPES012 - *Deepening Basic Motor Skills and Motor Learning: Movement, instrument handling and balance skills, agility, perceptual motor / Basic motor skills and their evaluation at school;*
- LPES017 - *Dance Gymnastics: The dance gymnastics basic movements, exercises and movement combinations;*
- LPES1006 – *Physical Performance Measurement and Physical Activity Technology: The student is able to plan measures to promote physical functioning for individual needs / Utilizing technology and applications to improve physical performance;*
- LPEP005 - *Basic Course in Exercise Tactics 1: After completing the course, the student is able to observe individual differences in physical skills and is able to develop their skills.*

Comme soutenu par le modèle écologique, développer des habiletés motrices est une manière efficace de promouvoir l'AP au niveau individuel puisque cela permet de renforcer le sentiment d'efficacité et d'autodétermination. Les nombreux objectifs de formation qui cherchent à favoriser le développement d'habiletés motrices constitueraient donc des moyens potentiellement efficaces de promouvoir l'AP.

La formation technique à l'Université Jyväskylä aborde également les savoirs procéduraux propres à l'enseignement de l'ÉPS, notamment la connaissance des curriculums à enseigner et à élaborer, la capacité de planification, de mise en œuvre et d'évaluation de séquences pédagogiques. Voici quelques exemples d'objectifs de formation qui sont centrés sur la technique et qui développent les schémas routiniers d'action de l'enseignant:

- LPES014 - *School and Dance: After the course the student can plan and implement target-oriented dance classes for different age groups and different perspective on the welfare of the student;*
- LPES015 - *Body Care: After completing the course, the student is able to plan and implement appropriate body conditioning classes;*
- LPES018 - *Gymnastics and Acrobatics: After completing the course, the student is able to produce materials suitable for school gymnastics.*
- LPES024 - *Nature Exercise: The student will be able to design and implement didactically meaningful learning entities of nature sports and orienteering for different groups of students;*
- TERV002 - *Introduction to Didactics in Health Education: The student will be able to set learning goals and to implement and evaluate learning situations;*
- LPEA502 - *Curriculum Design and Assessment: After completing the course, the student is able to assess the school curriculum.*

Nous observons pour l'ensemble des cours avec une dimension technique à l'Université Jyväskylä que 15 cours font partie du cursus obligatoire du baccalauréat, 7 cours font partie de la mineure ou de la majeure en éducation à la santé au baccalauréat, 9 sont obligatoires à la maîtrise et 14 sont en option à la maîtrise. On remarque donc une distribution relativement homogène au fil des 5 années de l'approche technique.

À l'Université Oulu, ce sont 30 objectifs de formation retrouvés dans 9 des 13 plans de cours analysés (69%) qui sont centrés sur la technique. Parmi les 30 objectifs techniques de formation qui ont été codés, 8 sont issus des trois cours obligatoires pour tous les enseignants de classe. Dans les cours obligatoires, les étudiants sont ainsi familiarisés avec le programme d'ÉPS :

- 406055A - *Arts and Crafts Education I: Music, Physical Education and Handicrafts: The student identifies the objectives (physical, social and mental capacity to function) and contents of physical education in schools;*
- 406057A - *Arts and Crafts Education III: Physical Education and Music: The objective of the study module is that the student is familiar with various teaching methods and core points in teaching basic motor skills in physical education and knows how to apply them in different learning environment;*
- 406058A - *Arts and Crafts Education IV: Physical Education and Visual Arts: Having completed the course, the student is able to analyze the objectives and contents of the basic education curriculum and apply them when planning and evaluating teaching.*

Dans la mineure en enseignement de l'ÉPS, 16 objectifs de formation relèvent de la technique, ce qui suggère l'importance de la dimension technicienne pour former, avec peu de crédits de cours, des enseignants compétents dans les schémas routiniers d'action et aux prérogatives curriculaires en enseignement de l'ÉPS. Voici quelques exemples de ces objectifs dans les plans de cours :

- 402374P - *Applications of Physical Education IV: The Student is able to plan, implement and evaluate cross-country and alpine skiing. The student can use the main alpine and cross-country skiing techniques;*
- 402370P - *Introduction to Physical Education: The student is able to apply pedagogy and curriculum of physical education in the planning, application and assessment of physical education teaching in grades 0 to 6;*
- 402370P - *Introduction to Physical Education: The student knows how to measure in practice the physical functional capacity of children and young people (MOVE!);*
- 402371P - *Applications of Physical Education I: Planning, implementation and evaluation of exercises of orienteering in a peer group;*
- 402372P - *Applications of Physical Education II: The student knows how to plan and apply tasks including running, jumping and throwing.*

Approche centrée sur la théorie

L'approche centrée sur la théorie est dominante dans les deux universités-cas. À l'Université Jyväskylä, 135 objectifs de formation dans 52 des 92 plans de cours analysés (57%) abordent des éléments de formation dans une perspective théorique. Les savoirs théoriques sont divers, allant des savoirs didactiques, des théories de l'apprentissage, du développement de l'individu et des savoirs en santé et bien-être. Voici quelques objectifs de formation théoriques tirés de plans de cours à l'Université Jyväskylä :

- LPEA009 - *Wellbeing Physical Activity 1: Growth, Development and Aging: Knows the Bio-Psychosocial framework - A systemic approach to human growth and development;*
- LTKY1002 - *Cultural History of Exercise and Health: Knows the cultural history of health and well-being;*
- LPEA009 - *Wellbeing Physical Activity 1: Growth, Development and Aging: Master the key concepts, theories and research findings in developmental and educational psychology.*

Rappelons l'enjeu de l'adéquation entre la théorie et la pratique pour des programmes de formation cohérents et de grande qualité. À l'Université Jyväskylä, certains objectifs de formation sont explicites quant à cette cohérence théorie-pratique:

- LPES027 - *Early Childhood Education Jyvaskyla: The students will be able to apply theory in practice when designing, implementing and evaluating physical activity sessions for children.*
- OPEA525 - *Knowledge and Expertise: Advanced Guided Practice: The student applies research knowledge to the development of his / her own teaching.*
- LPEA004 – *Advanced Course in Exercise Tactics: After completing the course, the student is able to apply human anatomical, physiological and biomechanical factors in the teaching of physical activity.*
- LPES019 - *Water Sports: The student will understand the basics of water sports biomechanics and can apply them in water rescue, swimming techniques and its output.*

En synthèse, nous observons pour l'ensemble des cours avec une dimension théorique à l'Université Jyväskylä que 21 cours font partie du cursus obligatoire du baccalauréat, 13 cours font partie de la mineure ou majeure en éducation à la santé, 5 sont obligatoires à la maîtrise et 13 sont à option à la maîtrise. On remarque qu'il y a plus de cours théoriques au baccalauréat qu'à la maîtrise, bien que les cours à option du 1^{er} et 2^e cycle aient généralement une composante théorique. Parmi les 16 cours de la mineure en éducation à la santé, le fait que 13 aient une dimension théorique montre la prépondérance de cette approche pour la mineure.

À l'Université Oulu, 15 objectifs de formation dans 8 des 13 plans de cours analysés (61%) sont centrés sur une manière théorique de former les étudiants. Voici quelques objectifs de formation théoriques dans certains plans de cours à l'Université Oulu :

- 402370P - *Introduction to Physical Education: Identifies the various stages of motor development and motor learning;*
- 402960P - *Introduction to Health Education Studies: Explain the multidimensional nature of health and sickness;*
- 402956P - *Improving Health Through Nutrition: Name national health problems caused by nutrition.*

Il est toutefois important de noter que parmi les 8 plans de cours de l'Université Oulu qui ont des objectifs théoriques de formation, 4 sont contenus dans les plans de cours de la mineure en enseignement de l'ÉPS et 4 sont contenus dans les plans de cours de la mineure en éducation à la santé. Ainsi, les trois cours obligatoires pour tous les enseignants de classe n'ont aucun objectif de formation centré sur la théorie.

Approche centrée sur la réflexivité

L'approche centrée sur la réflexion est dominante à l'Université Jyväskylä, mais moins à l'Université Oulu. À l'Université Jyväskylä, 82 objectifs de formation dans 43 des 92 plans de cours analysés (47%) abordent des éléments de formation dans une perspective théorique. Les approches de formation réflexives sont diverses, mais leur visée est toujours d'observer une action ou situation d'enseignement de manière critique, contextualisée, afin de susciter l'autorenouveau de l'enseignement. Dans les plans de cours de l'Université Jyväskylä, autant la pratique, les visées éducatives, les moyens de promotion d'AP, les curriculums, la pédagogie et la didactique sont abordés sous l'angle réflexif. Nous présentons quelques exemples d'objectifs de formation centrés sur la réflexion selon certains éléments du travail enseignant;

Plusieurs objectifs de formation visent la réflexion sur la pratique, notamment :

- KTKP3009 - *Knowledge and Expertise: Orientation and Teaching Practice: Reflecting on one's own teaching and learning experiences;*
- LPEP501 - « *Sponsored school* »: *Observation of teaching, acting as a teacher assistant and (taking part in) active participation in the feedback discussion;*
- LPEA501 – *Investigative Teacher: After completing the course, the student knows how to analyze and study a physical education learning event from different perspectives;*

- LPES014 - *School and Dance: Conducting your own teaching exercises and observing other students' teaching sessions and taking part in feedback discussions.*

Des objectifs de formation visent à réfléchir à la pédagogie et à la didactique de l'enseignement de l'ÉPS, notamment :

- KTKP3009 - *Knowledge and Expertise: Orientation and Teaching Practice: After the course, the student is able to identify and analyze the class community activities, learning environment and learner diversity, as well as learning the teacher's points of view;*
- TERV002 - *Introduction to Didactics in Health Education: The student will be able to analyze health information for teaching and learning-related beliefs and their own values and attitudes;*
- LPES026 - *Supporting Learning in School Sports: After completing the course, the student is able to observe and analyze challenging teaching situations in school physical education classes;*
- LPES014 - *School and Dance: Reflection on the phenomena and pedagogical aspects of dance education, as well as the dance teaching situations that emerged during the course.*

En Finlande, le curriculum national est très vaste et ne dicte pas le contenu à enseigner. Les écoles, les municipalités et les enseignants ont donc la responsabilité d'élaborer le contenu de formation pour leurs élèves et leurs besoins dans des curriculums locaux. Ainsi, des objectifs de formation visent à réfléchir aux curriculums en place et à ceux qu'ils souhaitent bâtir en ÉPS:

- OPEA415 - *Learning & Guidance 2: After the course the student understands the role of the curriculum and key trends;*
- OPEA525 - *Knowledge and Expertise: Advanced Guided Practice: The student will identify and critically assess school culture as part of the implementation of the curriculum.*

Enfin, tel qu'exigé dans la mission de promotion de l'AP des enseignants d'ÉPS, des objectifs de formation visent à réfléchir aux moyens de promotion de l'AP dans différents contextes :

- KTEP012 - *Health Promotion in Different Population Groups II: After the course the student is able to analyze and evaluate the means of health promotion at individual, community and societal level;*
- TTMP1001 - *Introduction to Health Education: After completing the course, students will be able to identify and evaluate their roles in health promotion in the school community.*

Au-delà des objectifs réflexifs de formation, diverses méthodes d'enseignement sont propices à la réflexion, au dialogue critique et à l'autorenouveau professionnel. Nous avons réalisé une

recherche dans l'ensemble des plans de cours de l'Université Jyväskylä et le terme « *seminar* » se retrouve dans 19 plans de cours (21%). L'approche par séminaire, c'est-à-dire une rencontre de discussion réflexive en sous-groupe, apparaît donc largement utilisée dans cet établissement. D'autres méthodes d'enseignement réflexives/critiques ont été trouvées dans divers plans de cours de l'Université Jyväskylä. En voici quelques exemples :

- LPES029 - *Physical Education Teacher Promoting School Welfare: Group work based on the principles of problem-based learning;*
- LPEA020 - *Group Control and HOPS: Pedagogical café.*
- LPES014 - *School and Dance: Writing a learning diary;*
- LPEA501 - *Investigative Teacher/LPEA001 Physical Education Pedagogy and Didactics 2: Investigating Teacher: Utilization of technology in teaching analysis/Utilization and reflection of video and observation feedback;*
- LPES006 - *Master's Thesis Seminar 2: Opposing the work of other students;*
- LTKA001 - *Maturity (Bachelor's Degree): Essay-type reflective paper.*

Pour l'ensemble des cours avec une dimension réflexive à l'Université Jyväskylä, 17 cours (50%) font partie des cours obligatoires du baccalauréat, 7 cours (44%) font partie de la mineure ou majeure en éducation à la santé, 12 cours (48%) sont obligatoires à la maîtrise, et 7 cours (41%) sont à option à la maîtrise.

À l'Université Oulu, seuls 5 objectifs de formation dans 4 des 13 plans de cours analysés (31%) ont une dimension réflexive;

- 402956P - *Improving Health Through Nutrition: Evaluate factors related to the promotion of healthy eating habits and weight control among differently aged people;*
- 402960P - *Introduction to Health Education Studies: Analyse health promotion and its possibilities from the health educational point of view;*
- 406055A - *Arts and Crafts Education I: Music, Physical Education and Handicrafts: Exercises with tool handling and making observations/finding solutions;*
- 406058A - *Arts and Crafts Education IV: Physical Education and Visual Arts: Apply and analyze various didactic and pedagogical methods in visual arts and physical education. Ainsi que: Analyze the objectives and contents of the basic education curriculum and apply them when planning and evaluating teaching.*

Approche centrée sur la recherche

Les programmes de formation des enseignants en Finlande ont une forte dimension « recherche ». Dans les deux universités-cas, les étudiants doivent rédiger une thèse de baccalauréat et un

mémoire de maîtrise. À l'Université Jyväskylä, la thèse de baccalauréat est de 7 ECTS et la thèse de maîtrise de 28 ECTS. On retrouve un total de 6 cours de préparation à la recherche. Parmi ceux-ci, on retrouve les cours du baccalauréat (LTKY002 - *Introduction to Scientific Work*, LPEY005 - *Introduction to Scientific Activity* et LTKY009 - *Introduction to Seminar Work*, XYHL1000 - *Academic Interaction* et XYHL1001 - *Academic Text Skills*) et un cours de maîtrise (LTKS1001 - *Advanced Research Ethics*). Les étudiants doivent également suivre un total de six cours de méthodologie de recherche. Deux de ces cours sont au baccalauréat (LTKY1010 - *Introduction to Qualitative Research Methods* et LTKY1011 - *Introduction to Quantitative Research Methods*), et les quatre autres cours sont à la maîtrise (LTKS002 - *Advanced Quantitative Research Methods*, LTKS004 - *Deepening Qualitative Research Methods*, LTKY3001 - *Quantitative Analysis* et LTKY3002 - *Qualitative Analysis*). Les étudiants sont également accompagnés dans leur rédaction grâce à un séminaire au baccalauréat (LPEA034) et deux séminaires de recherche à la maîtrise (LPES005 et LPES006). Enfin, les étudiants sont accompagnés dans la diffusion et la communication de leurs recherches grâce à deux cours à la maîtrise (XYHL1002 - *Multilingual Interaction* et le XYHL1003 - *Research Communication*).

À l'Université Jyväskylä, 141 objectifs retrouvés dans 31 des 92 plans de cours analysés (34%) cherchent à développer des compétences en recherche et à approfondir la réflexion dans divers champs de l'ÉPS. Voici quelques exemples d'objectifs de formation qui permettent de former des enseignants capables d'utiliser la recherche et de chercher la rigueur dans leur démarche scientifique:

- LPES005 - *Master's Thesis Seminar 1: After completing the course, the student knows the most important ethical principles and procedures for conducting research*
- LTKS002 - *Advanced Quantitative Research Methods: After completing the course the student will be able to apply appropriate statistical analysis methods /will be able to use SPSS software and do statistical mathematical analysis independently/ will be able to critically interpret and report the results of analysis;*
- LTKS004 - *Deepening Qualitative Research Methods 1: After completing the course the student will be able to apply qualitative content analysis to data analysis / interpret and report the results analyzed by content analysis/ critically evaluate the reliability of the research process and the results.*
- LPES007 - *Master's Thesis: After completing the course, the student will know how to conduct behavioral research in sports / After completing the course, the student will understand the general principles and ethical guidelines for conducting research.*

La recherche est également un vecteur d'apprentissage utilisé dans d'autres cours qui ne sont pas spécifiquement dédiés à l'apprentissage de méthodes de recherche ou à la production de savoir scientifique. Par exemple, les étudiants sont souvent amenés à produire des micros-recherches. Voici quelques exemples de cours dans lesquels les étudiants sont formés grâce à une approche ancrée dans la recherche :

- LPES012 - *Deepening Basic Motor Skills and Motor Learning: After completing the course, students can search, interpret, report, and present research on skills learning;*
- LPES029 - *Physical Education Teacher Promoting School Welfare: The student will be able to draw a school-specific survey to take action on physical activity;*
- LTKY1002 - *Cultural History of Exercise and Health: The student will distinguish different types of physical activity and health research perspectives and research methods;*

Pour l'ensemble des cours avec une approche centrée sur la recherche à l'Université Jyväskylä, 6 cours font partie du cursus obligatoire en 1^{ère} et 2^e année de baccalauréat, 5 cours sont en 3^e année de baccalauréat, soit en vue de rédiger la thèse de baccalauréat. Au total, 16 cours sur les 25 cours obligatoires de maîtrise (64%) ont des objectifs de formation centrés sur la recherche, en plus de 2 cours à option à la maîtrise. On remarque une plus forte concentration des cours avec une approche centrée sur la recherche au deuxième cycle, ainsi qu'à la fin des études de 1^{er} cycle.

À l'Université Oulu, un seul objectif de formation dans les 13 plans de cours analysés porte sur la recherche. Il s'agit de l'objectif de formation « *(Become familiar with) the most recent studies in the field of sport and physical education* » tiré du cours 406055A - *Arts and Crafts Education I: Music, Physical Education and Handicrafts*. Il arrive que les étudiants ayant choisi la mineure en ÉPS fassent leur mémoire sur un sujet lié à l'ÉPS ou l'AP, mais il s'agit d'exceptions sur l'ensemble des étudiants inscrits en formation générale à l'enseignement à l'Université Oulu.

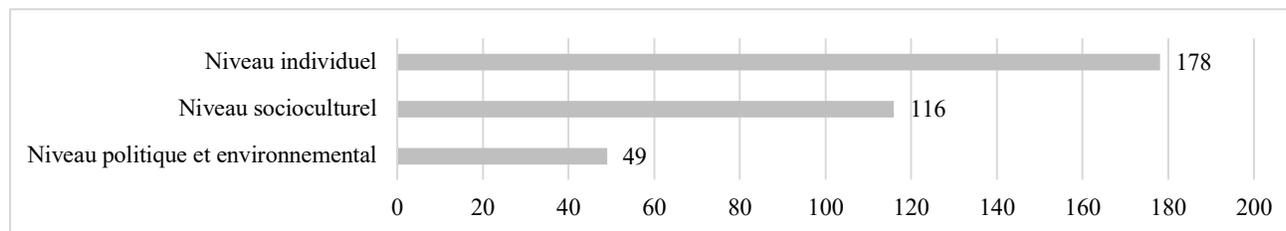
La promotion de l'AP dans les projets de recherche étudiants

Nous avons également étudié l'ensemble des mémoires de maîtrise des étudiants en enseignement de l'ÉPS à l'Université Jyväskylä qui ont publié leur mémoire en 2018. Nous avons analysé les résumés de leurs mémoires, et nous avons codé de manière inductive les différents facteurs de promotion de l'AP selon les niveaux individuel, socioculturel, environnemental et politique du modèle écologique. La catégorisation a été faite grâce aux différents facteurs du modèle écologique

de St-Louis-Deschenes (2015) présentés à la Figure 2. Certains autres facteurs ont émergé de manière inductive, et nous les avons codés selon les trois niveaux auxquels ils correspondent. Nous observons à la Figure 6 que la plupart des extraits de mémoires de maîtrise qui abordent des facteurs de promotion de l'AP se sont concentrés sur les facteurs du niveau individuel (N = 178) (52%). Les facteurs du niveau socioculturel (N = 116) (34%) sont aussi souvent étudiés par les étudiants. Les facteurs liés à l'environnement et aux politiques qui permettent de promouvoir l'AP sont les moins abordés dans les mémoires des étudiants, puisqu'il s'agit du niveau où nous avons repéré le moins d'extraits qui réfèrent à ce niveau d'intervention en promotion de l'AP (N = 49) (14%). Parmi les 27 mémoires analysés, 23 mémoires (85%) abordent des facteurs de promotion de l'AP au niveau individuel et socioculturel et 12 (44%) se sont intéressés à des facteurs du niveau politique et environnemental.

Figure 6

Fréquence de codage des trois niveaux d'intervention en promotion de l'AP dans les mémoires de maîtrise d'étudiants de l'Université Jyväskylä qui ont publié en 2018



Les facteurs du niveau individuel de promotion de l'AP

Parmi les facteurs du niveau individuel de promotion de l'AP, 9 mémoires sur les 27 codés (33%) se sont intéressés au facteur de genre et de son rapport avec la pratique d'activité physique, pour un total de 20 mentions de codage dans ces mémoires. Voici des extraits de résumé de quatre mémoires qui se sont intéressés au genre comme facteur d'influence sur la pratique de l'AP :

- Koskela et Vikström (2018, p.3): « *We looked into findings of Move! measurement sessions and differences between contextual and situational anxiety in physical education classes. We also studied the above factors based on gender* »;
- Korkalainen (2018, p.3): « *In addition, the goal was to find out what changes to physical education classes female students would recommend in order to make them more appealing*»;
- Porttikivi et Suoraniemi (2018, p.3): « *Both physical activity and perceived physical competence were examined by gender and by main sport group* »;

- Aunio et Paavola (2018, p.3). « *Boys had more screen time than girls. Daily screen time exceeded the recommendations for both genders* ».

Neuf autres mémoires (33% des mémoires) ont étudié la motivation à l'égard de l'AP, pour un total de 19 mentions de codage. Voici un extrait du mémoire de Hämäläinen (2018) dans lequel elle a étudié le facteur de la motivation pour adopter un mode de vie sain : « *The emphasis in this study was to find out exercises that can improve students' physical health and be motivating for them* » (p.3).

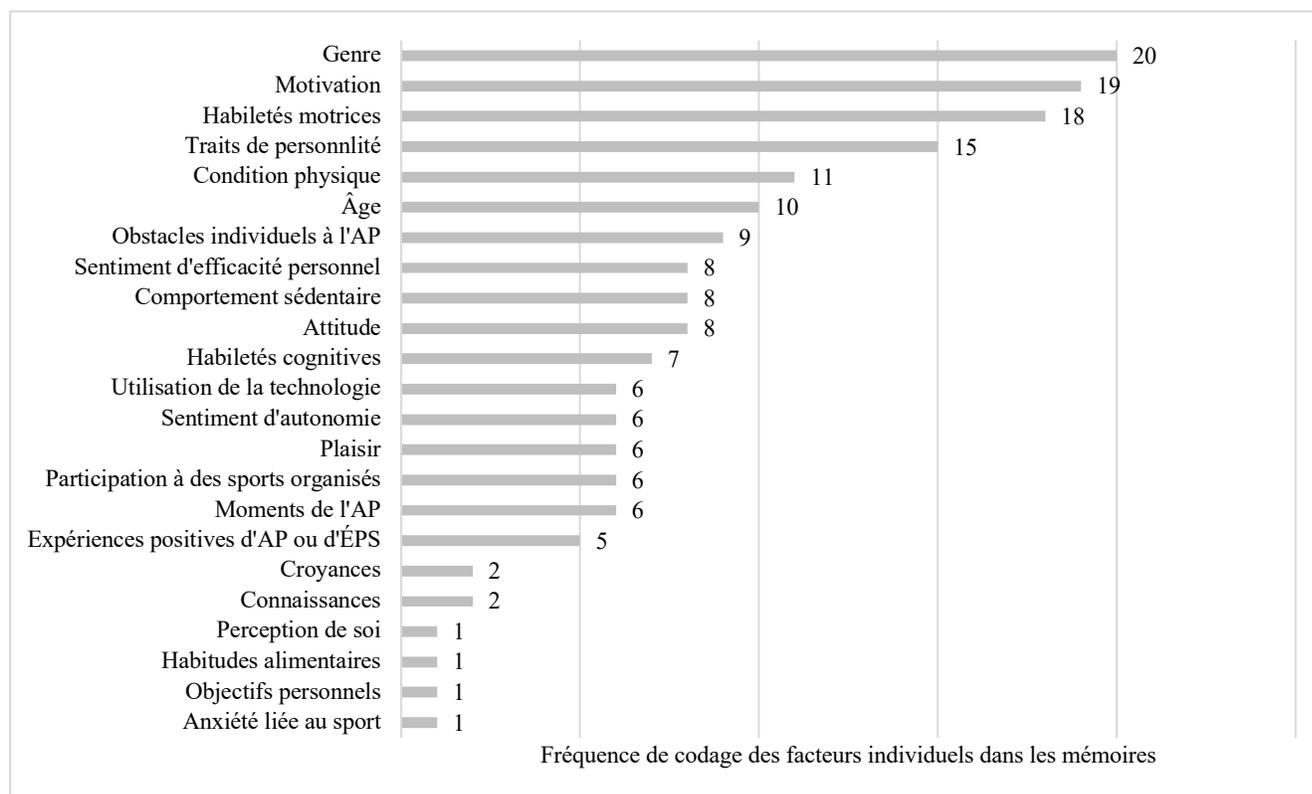
Nous avons relevé 18 mentions du facteur « développement d'habiletés motrices » dans 9 mémoires différents (33% des mémoires). Voici un extrait du mémoire de Piironen (2018) dans lequel nous avons identifié ce facteur de niveau individuel de promotion de l'AP : « *The purpose of the research was to investigate student perceptions when floorball skills were thought gameplay-wise* » (p.3).

Les traits de personnalité sont également des facteurs qui influencent la pratique d'AP selon le niveau individuel du modèle écologique. Ce facteur d'influence a été mentionné 15 fois dans 4 mémoires différents (15% des mémoires). Voici un extrait du mémoire de Louhivuori et Lähde (2018) dans lequel elles ont étudié le facteur des traits de personnalité et comment ces traits influencent la pratique d'AP selon différents profils d'individu. « *The aim of the study was to find out what kind of personality characteristics and the amount of physical activity that school grades 8 students have* » (p.3).

Plusieurs autres facteurs d'influence de pratique de l'AP du niveau individuel ont été trouvés dans les 27 mémoires analysés. Puisque ceux-ci sont des facteurs moins souvent étudiés par les étudiants de la cohorte ayant publié en 2018, nous ne les présentons pas tous individuellement. Toutefois, nous pouvons observer à la Figure 7 la fréquence d'occurrence de ces facteurs. Nous observons donc que certains facteurs du niveau individuel de promotion de l'AP ont été étudiés davantage que d'autres. Les étudiants peuvent donc avoir une compréhension plus fine de certains facteurs, et ainsi être davantage spécialisés sur certaines sphères de la promotion de l'AP.

Figure 7

Fréquence de codage des facteurs du niveau individuel de promotion de l'AP dans les mémoires de maîtrise d'étudiants de l'Université Jyväskylä ayant publié en 2018



Les facteurs du niveau socioculturel de promotion de l'AP

Dans cette sous-section, nous présentons avec plus de précisions des exemples de codage d'extraits des mémoires qui ont trait à différents facteurs de promotion de l'AP au niveau socioculturel. Un total de 9 étudiants (33%) se sont intéressés à l'influence de l'enseignant d'ÉPS à promouvoir l'AP, pour un total de 21 mentions. Voici un exemple tiré du travail de Nummela, (2018): « *The aim was to survey teachers' knowledge about motivation and find out what kind of pedagogical and didactical methods teachers use to motivate students in physical education* » (p.3).

Sept étudiants (26%) ont abordé le thème de l'évaluation des apprentissages comme facteur socioculturel qui influence ou nuit à l'adoption de comportements actifs, pour un total de 18 mentions. Voici une de ces 18 mentions, tirée du mémoire de Korkalainen (2018), dans lequel l'étudiante a analysé l'influence de l'évaluation des apprentissages en ÉPS comme facteur de promotion ou de frein à la pratique d'AP. « *The aim of this study was to find out whether physical*

education classes in high school motivate first year female students. Three factors that lower the motivation the most are, in order of importance: 1) coercive way of the teacher 2) fitness test and 3) grading » (p.3).

Le mémoire de Ojatalo (2018) est l'un des deux mémoires (7% des mémoires) dans lesquels les auteurs se sont intéressés à la perception qu'ont les élèves de l'AP et de l'ÉPS en tant que facteur d'influence sur la pratique d'AP d'un élève. « *The aim of my thesis is to explain what kind of experiences physical education teachers have on the appreciation of physical education as a subject, and the appreciation of physical education teachers in the school environment » (p.3).* Dans les deux mémoires qui ont traité de ce facteur, on dénombre un total de 12 mentions de ce facteur, ce qui suggère l'importance de ce facteur pour ces mémoires, mais qui montre que peu d'étudiants ont développé des compétences à intervenir auprès des représentations de l'AP et de l'ÉPS.

Makkonen (2018) a étudié l'influence du milieu familial sur la pratique d'AP d'un élève: « *The purpose of this study was to find out parents' views and experiences of physical activity and factors affecting the physical activity of their 4-5-year old children in relation to previous research knowledge » (p.3).* Il s'agit de l'un des 10 extraits retrouvés dans 5 mémoires (19%) qui abordent l'impact du milieu familial dans l'effort de promouvoir l'AP.

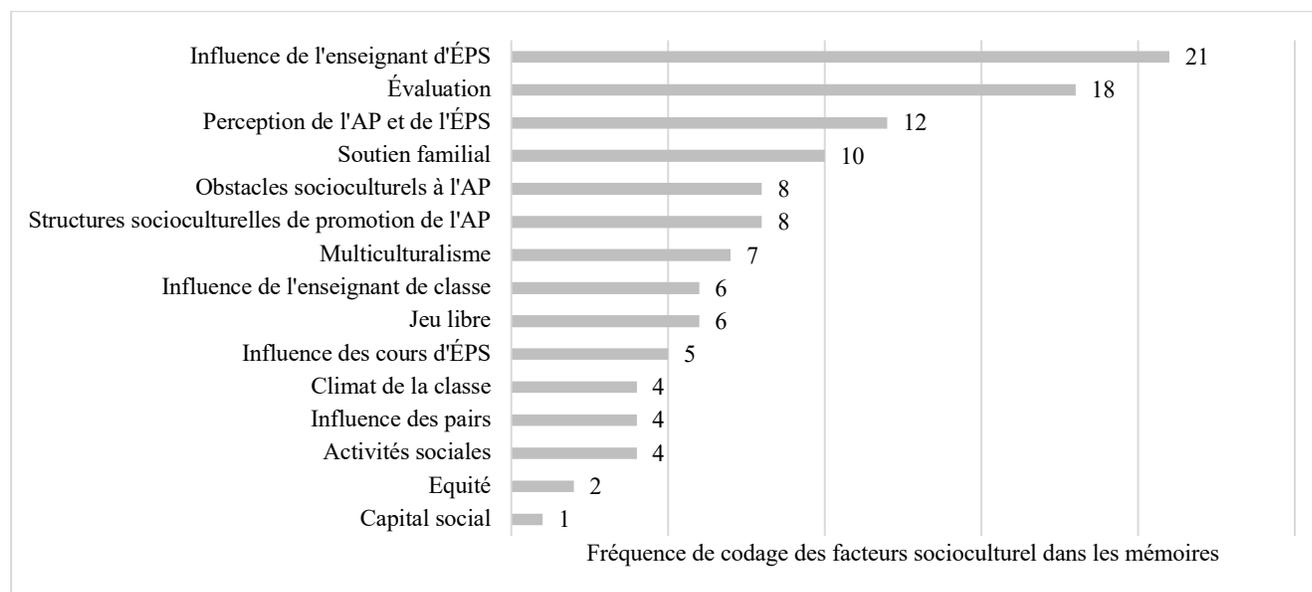
Les différents obstacles à la pratique d'AP dans le milieu socioculturel d'un individu sont importants à comprendre pour mieux cibler les interventions dans leur pratique. Ces différents obstacles ont été étudiés dans 6 mémoires différents (22%), pour un total de 8 mentions au total. Voici un extrait d'un de ces mémoires, soit celui de Vaherkoski (2018); « *The aim of this study is (...) to bring up challenges preventing PE teachers to promote an active lifestyle in their schools » (p.3).* À noter que cet extrait du mémoire de Vaherkoski (2018) a également été codé dans les obstacles de promotion de l'AP au niveau environnemental et politique.

Le dernier facteur socioculturel que nous présentons est celui de l'influence du multiculturalisme dans la promotion de l'AP. Il y a un total de 7 extraits qui abordent le multiculturalisme. Cependant, ces 7 extraits ont été retrouvés dans un seul mémoire, celui de Jaatela et Kinnunen (2018) qui sont

les deux seuls étudiants à avoir étudié ce facteur dans leur mémoire. Voici un extrait de leur mémoire qui illustre leur intérêt pour le multiculturalisme et l'influence de ce facteur socioculturel sur la promotion de l'AP: « *We also wanted to create an understanding of how cultural background is interrelated to embodiment, and to examine teachers' experiences of teaching multicultural group. In addition, the aim was to examine teachers' preparedness to teach multicultural group.* » (p.3). Nous discutons plus en profondeur dans le dernier chapitre de ce mémoire des motifs qui pourraient expliquer une faible intérêt envers cet enjeu en FECP. Le manque de curiosité par rapport à l'enjeu de l'intégration des immigrants en ÉPS découlerait du contexte social caractérisé par une certaine forme d'homogénéité culturelle.

Figure 8

Fréquence de codage des facteurs du niveau socioculturel de promotion de l'AP dans les mémoires de maîtrise d'étudiants de l'Université Jyväskylä ayant publié en 2018



Note. La Figure 8 présente l'occurrence de l'ensemble des facteurs socioculturels qui influencent l'AP tels qu'observés dans les mémoires étudiés.

Les facteurs du niveau environnemental et politique de promotion de l'AP

La Figure 9 présente l'occurrence de l'ensemble des facteurs environnementaux et politiques qui influencent l'AP qui ont été abordés dans les mémoires des étudiants de la cohorte qui ont publié en 2018. Nous observons notamment que parmi les étudiants qui se sont intéressés aux facteurs environnementaux et politiques de promotion de l'AP, 8 (30%) se sont intéressés aux curriculums

et programmes de formation et à leur rôle dans la promotion de l'AP, pour un total de 12 mentions de ce facteur dans les mémoires. Voici un extrait du mémoire de Hautamäki et Järvenpää (2018) dans lequel ils ont étudié les curriculum et programmes élaborés au niveau politique qui permettent de promouvoir un mode de vie actif. « *The aim was to offer information about sport instructor's experiences of institutions, where educational programs can be developed in institutions* » (p.3).

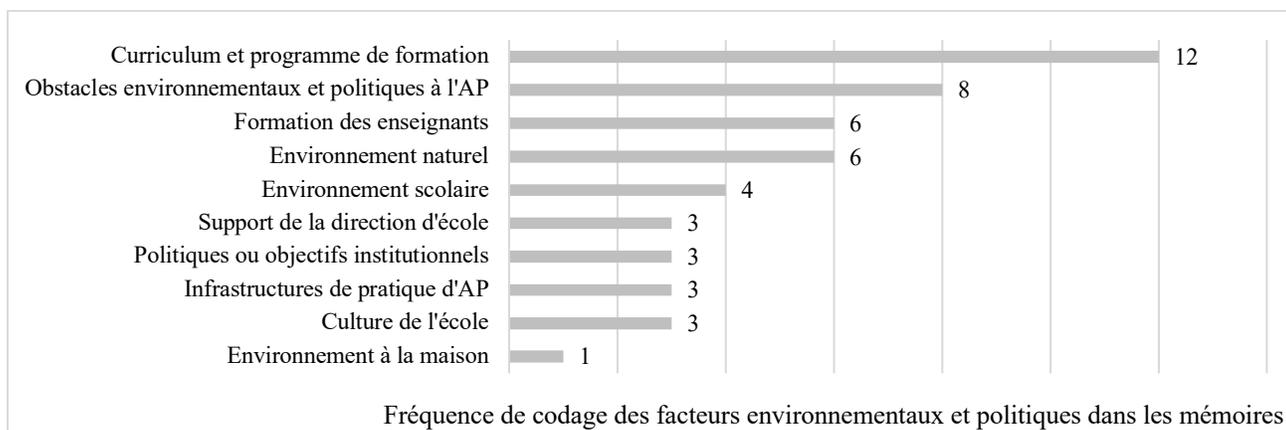
Cinq étudiants (19%) ont abordé les différents obstacles dans l'environnement et dans les politiques qui limitent l'adoption de comportements actifs, pour un total de 8 mentions. Voici un extrait du mémoire de Lindeman (2018); « *The most often mentioned factors early childhood educators found to be limiting the possibilities of outdoor exercise in nature were large group sizes, other employees attitudes and shortage of children's equipment* » (p.3).

Trois mémoires (11%) ont abordé la FEEP et les compétences développées afin de promouvoir l'AP, pour un total de 6 mentions dans leurs mémoires. Voici un extrait du mémoire de Hautamäki et Järvenpää (2018) dans lequel ils exposent leur objectif de recherche par rapport à la FEEP. « *This study will give directive information about sport instructors' perceptions of their knowhow and experiences of how education prepared them to work in institutions* » (p.3).

Deux étudiants (7%) se sont aussi intéressés à l'influence de l'environnement naturel sur la pratique d'AP des enfants, pour un total de 6 mentions dans leur mémoire. Voici un extrait du mémoire de Makkonen (2018) dans lequel il explore ce rapport entre environnement naturel et pratique d'activité physique. « *According to the results, the family's home and environment can have the greatest influence indirectly on the amount of physical activity of children* » (p.3).

Figure 9

Fréquence de codage des facteurs du niveau environnemental et politique de promotion de l'AP dans les mémoires de maîtrise d'étudiants de l'Université Jyväskylä en 2018



Approche centrée sur le développement de la personne

L'approche centrée sur le développement de la personne est dominante à l'Université Jyväskylä, mais moins à l'Université Oulu. À l'Université Jyväskylä, 102 objectifs de formation dans 33 des 92 plans de cours analysés (36%) abordent des éléments de formation spécifiques à cette approche de FI. Rappelons les trois différentes orientations d'une formation centrée sur le développement de la personne, soit de développer et structurer une identité enseignante, d'amener une réflexion sur les valeurs en éducation et aux enjeux éthiques de la profession, ainsi que de développer les habiletés relationnelles et de communication (Paquay, 1994).

Les deux cours « *Sponsored school* », soit LPEP501 et LPEP014, ainsi qu'une première séance d'observation d'une semaine dans une école dès la session d'automne de la première année visent à permettre aux étudiants de faire la transition entre une identité d'élève à celle d'enseignant. Voici quelques objectifs de formation de ces deux cours *Sponsored school* qui visent à structurer l'identité enseignante et amener une réflexion quant aux rôles et responsabilités de leur profession:

- *The student will understand the PE teacher's work in supporting the student's growth and well-being;*
- *The student will develop through a teacher-student interaction, dealing with different learners and exercise the teaching of basic skills.*
- *LPEA020 - Group Control and HOPS: to understand the physical and health education teacher's role as a whole;*

- KTKP3009 - *Knowledge and Expertise: Orientation and Teaching Practice: After completing the course, students are able to identify their own role as an expert and to build a professional identity;*
- OPEA515 - *Competence and Expertise: Guided Basic Practice (stage): The student will learn to evaluate his/her own activities and recognizes his/her responsibilities as a teacher;*

Nous avons également codé l'approche centrée sur le développement de la personne en FEED à l'Université Jyväskylä selon les différents objectifs qui permettent de réfléchir aux valeurs et aux enjeux éthiques de la profession enseignante. Le terme « *equality* » a été repéré 15 fois dans 5 différents plans de cours de l'Université Jyväskylä, ce qui montre une grande importance accordée à cette valeur dans le modèle éducatif finlandais. Voici quelques exemples d'objectifs de formation dans lesquels les étudiants sont amenés à réfléchir aux valeurs et aux enjeux éthiques de la profession :

- KTKP020 - *Education, Society and Change: Examine social, cultural, economic and political phenomena related to education, using social science concepts and theories;*
- KTKP020 - *Education, Society and Change: (Examine) the relationship between education and power structures, cultures and ideologies;*
- LPEA514 - *Individual Teaching: The student will be aware of its own values, attitudes and cultural background and their influence on the individual students they encounter;*
- LPEA514 - *Individual Teaching* ainsi que le cours LPEA040 – *Meeting Individual Needs in Physical Education: is able to critically reflect on their own conduct as a teacher on equality, equity and human rights perspectives;*
- OPEA215 - *Interaction and Cooperation 2: After completing the course, the student identifies and deals with phenomena outside the ethics of the school community.*

Par rapport aux enjeux éthiques et d'inclusion, nous avons observé quatre objectifs de formation qui visent à former les étudiants aux enjeux du multiculturalisme. Il ne nous est pas possible d'observer s'il s'agit de quatre objectifs qui occupent une place importante dans les trois cours mentionnés, mais il y a lieu de s'interroger à savoir si ces objectifs sont suffisants pour réellement développer une sensibilité interculturelle en FEED à l'Université Jyväskylä;

- XYHL1002 - *Multilingual Interaction (Physical Education): Multilingualism and multiculturalism in one's own field of expertise*
- LPEA040 - *Meeting Individual Needs in Physical Education*
- LPEA514 - *Individual Teaching: Multiculturalism and interculturalism in sport / The student will be aware of its own values, attitudes and cultural background and their influence on the individual students they encounter;*

D'autres objectifs de l'approche du développement de la personne visent à développer des capacités à travailler auprès de divers profils de collègues, d'élèves et auprès de la communauté scolaire. Dans cette visée, les habiletés de communication sont largement travaillées en FEED à l'Université Jyväskylä. Rappelons qu'une des visées d'une approche de formation centrée sur le développement de la personne est de préparer les enseignants aux interactions humaines auprès de plusieurs profils d'individus dont les jeunes, une population considérée vulnérable. À Jyväskylä, cinq cours obligatoires pour un total de 17 ECTS visent exclusivement à développer différentes habiletés de communication interpersonnelles et de communication scientifique. Il s'agit certes d'un axe de développement personnel et professionnel très développé dans la FEED à l'Université Jyväskylä. Le premier cours est le OPEA212 – *Knowledge and Interaction in Teaching* de 2 ECTS au niveau du baccalauréat. Voici des objectifs du cours qui visent le développement de compétences relationnelles et de communication:

- *After completing the course, students know how to observe and study the teachers' work in the school's social relations context;*
- *After completing the course, students understand themselves in dialogue and are able to set themselves development goals for future studies;*
- *After completing the course, students are able to apply emotional and interpersonal skills in a variety of challenging interaction situations;*

Le deuxième cours qui vise le développement d'habiletés relationnelles et de communication est le KTKP050 - *Interaction and Cooperation* de 5 ECTS au niveau du baccalauréat;

- *After completing the course, the student is able to observe interactions in a variety of situations, distinguish them from selected viewpoints and to examine their feelings raised by oneself;*
- *After completing the course, the student can look at individual members of the group, as well as the dynamics and the construction of community group;*
- *After completing the course, students can apply their skills and their understanding of the interaction in conflict situations.*

Le troisième cours est le OPEA215 - *Interaction and Cooperation 2* de 5 ECTS au niveau de la maîtrise.

- *After completing the course, the student is aware of the interaction and emotional connections to learning;*
- *After completing the course, the student can identify and deal with phenomena outside the ethics of the school community interactions;*
- *After completing the course, the student is able to isolate and analyze group processes and understand individuals as members of the group;*

- *After completing the course, the student has an understanding of multidisciplinary collaboration within the school community and the ability to lead a heterogeneous group.*

Le quatrième cours est le XYHL1002 - *Multilingual Interaction in Physical Education* de 3 ECTS au niveau de la maîtrise :

- *After completing this course, students will be able to identify the impact of language and culture in the field of interaction situations;*
- *After completing this course, students can adapt their communication in different contexts;*
- *Multilingualism and multiculturalism in one's own field of expertise.*

Le cinquième cours est le XYHL1000 - *Academic Interaction* de 2 ECTS de la maîtrise :

- *After completing this course, students will be able to recognize their own strengths and development of its properties as communicators and language learners;*
- *After completing this course, students will be able to understand that a wide range of language and communication skills are an essential part of their field of expertise.*

Quelques autres cours traitent également des habiletés d'interaction et de communication nécessaires à la profession enseignante dans le contexte finlandais :

- *OPEA535 - Competence and Expertise: Applied Guided Practice (Stage): The student will be able to apply interpersonal skills in a professional collaboration;*
- *OPEA525 - Knowledge and Expertise: Advanced Guided Practice (Stage): The student will be able to act as a teacher independently and in cooperation with others;*
- *LPEP501 et LPEP014 – « Sponsored school »: The student will develop through a teacher-student interaction, dealing with different learners and exercise the teaching of basic skills.*

Pour l'ensemble des cours qui ont une approche centrée sur le développement de la personne à l'Université Jyväskylä, 16 cours font partie du cursus obligatoire du baccalauréat, 6 cours font partie de la mineure ou de la majeure en éducation à la santé, 10 sont obligatoires à la maîtrise et 1 seul est optionnel. On remarque donc une répartition égale des objectifs de formation centrés le développement de la personne à travers les 5 années de formation.

À l'Université Oulu, seuls 3 objectifs de formation retrouvés dans 2 des 13 plans de cours analysés (15%) ont une dimension centrée sur le développement de la personne, possiblement parce que cette approche est davantage développée dans d'autres cours non liés à l'enseignement de l'ÉPS.

Voici ces objectifs de formation centrés sur le développement de la personne :

- *402951P - Basics of the Didactics of Health Education: Explain the ethical responsibility associated with teaching;*

- 402951P - *Basics of the Didactics of Health Education: The role and tasks of the teacher and learner.*
- 402371P - *Applications of Physical Education I: An overnight hiking tour in Rokua National Park²;*

Approche centrée sur le développement en tant qu'acteur social

L'approche centrée sur le développement en tant qu'acteur social est dominante dans les deux universités-cas. À l'Université Jyväskylä, 142 objectifs de formation dans 46 des 92 plans de cours analysés (50%) abordent des éléments de formation dans une perspective de développement de l'enseignant dans son rôle qui va au-delà de l'enseignement d'activités sportives ou physiques. Rappelons l'objectif de cette approche qui est de susciter l'engagement de l'enseignant dans son rôle élargi d'acteur social investi de la mission d'une ÉPS de qualité. Ci-dessous, nous présentons une liste de quelques objectifs dans des cours offerts dans les deux universités qui cherchent à former des enseignants avec une compréhension et des compétences élargies pour l'exercice de la profession d'enseignant d'ÉPS :

- Université Jyväskylä - OPEA525 - *Knowledge and Expertise: Advanced Guided Practice: The student will understand the diversity of the teacher's work;*
- Université Jyväskylä - LPEP012 – *Pupil as a Teacher: After completing the course, the student understands the versatility of the teacher's job description;*
- Université Jyväskylä - OPEA535 - *Competence and Expertise: Applied Guided Practice: The student will be able to look at the teacher's work and the school community in the broader social context;*
- Université Jyväskylä - LPEY1001- *Introduction to Physical Education: Familiarity with the various operating environments of physical education, such as planning and conducting a special activity day;*
- Université Jyväskylä - LPEP501 – *« Sponsored school »: Learn about classroom teaching and functional work/Organization of a sports day;*
- Université Jyväskylä - LTKY1001 - *Introduction to Exercise and Health Sciences: After completing the course, students are expected to understand the multidisciplinary nature of physical education and health science;*

À l'Université Oulu, aucun objectif de formation ne vise explicitement à former les enseignants à leur rôle extra-ÉPS, puisque leur formation en ÉPS est déjà une formation complémentaire à leur rôle principal d'enseignant titulaire. De plus, rappelons que l'approche centrée sur le

² À noter qu'il ne s'agit pas ici d'un objectif d'apprentissage, mais plutôt d'une activité de formation. Nous l'avons tout de même codé en tant qu'objectif de développement personnel, puisque de manière générale ce genre d'expérience nous est apparue comme un moment de croissance personnelle et d'expérience de vie qui peut structurer l'identité enseignante à travers l'aventure.

développement de l'enseignant en tant qu'acteur social a une visée d'intégration interdisciplinaire, notamment en éducation à des thématiques liées à la santé, à divers enjeux sociaux tels que les dépendances, l'intimidation à l'école, la diversité sexuelle ou la diversité culturelle en AP. À l'Université Oulu, ce sont 8 objectifs de formation dans 5 plans de cours différents qui permettent de former les enseignants en tant qu'acteur social.

La plupart des plans de cours qui abordent le rôle multidisciplinaire de l'enseignant en ÉPS sont intégrés aux cours dans les mineures en éducation à la santé à l'Université Jyväskylä et Oulu. À l'Université Jyväskylä, l'ensemble des 56 étudiants diplômés en ÉPS en 2018 avaient choisi la mineure en éducation à la santé de 60 ECTS. À l'Université Oulu, il est fort commun que les étudiants qui ont choisi la mineure en FEEP (25 ECTS) choisissent également la mineure en éducation à la santé (25 ECTS) lors de leur formation. Toutefois, nous n'avons pas eu accès au nombre exact de ces étudiants lors de notre collecte de données. Voici donc quelques exemples de cours et d'objectifs contenus dans les plans de cours de l'Université Jyväskylä et de l'Université Oulu qui sont spécifiques à cette formation à diverses disciplines:

- Université Jyväskylä - LPEA040 - *Meeting Individual Needs in Physical Education; Consideration of sexual and gender minorities in education;*
- Université Jyväskylä - TTMP1002 - *Health Content I - Substance Abuse: After the course the student is able to describe the emergence of addiction, as well as the effect of genotype and environment for its development;*
- Université Jyväskylä - KTEP011 - *Health Promotion in Different Population Groups I: After the course, the student is able to explain the bases of health promotion and the factors affecting them in different stages of life;*
- Université Jyväskylä - TTMP1001 - *Introduction to Health Education: After completing the course, students will be able to describe the multidisciplinary knowledge base and approaches to health education;*
- Université Jyväskylä - LPEA502 - *Curriculum Design and Assessment: After the course, the students understand the role of the PE teacher as a well-being teacher.*
- Université Jyväskylä - TTMP1001 - *Introduction to Health Education: After completing the course, students will be able to identify and evaluate their roles in health promotion in the school community;*
- Université Oulu - 402103P - *Psychological Development of Children and Adolescents: Upon completion of the course, the student should be able to display an understanding of the connection between the psychological development in childhood and adolescence and the later life and well-being of an individual;*
- Université Oulu - 402960P - *Introduction to Health Education Studies: Upon completion, the student should be able to explain the multidimensional nature of health and sickness;*

- Université Oulu - 402951P - *Basics of the Didactics of Health Education: After completing the course, it is expected that the student can take a comprehensive look at the individual and collective starting-points for health promotion and health education;*
- Université Oulu - 402951P - *Basics of the Didactics of Health Education: After completing the course, it is expected that the student can choose contents and didactic teaching methods of health education from the perspective of reinforcing the community's knowledge of health.*

Dans l'ensemble des plans de cours analysés à l'Université Jyväskylä, le terme « *health* » a été repéré 113 fois, dans un total de 26 plans de cours (28% des plans de cours). Toutefois, 23 de ces cours sont soit des cours à option, soit des cours de la mineure (25 ECTS) ou majeure (60 ECTS) en éducation à la santé. À l'Université Oulu, nous avons repéré 33 occurrences du terme « *Health* » dans 6 plans de cours. Parmi ces 6 cours, on retrouve 5 cours de la mineure en éducation à la santé.

Pour l'ensemble des cours avec des objectifs de cours centrés sur le développement de l'étudiant en tant qu'acteur social à l'Université Jyväskylä, 14 cours font partie du cursus obligatoire du baccalauréat, 14 cours font partie de la mineure en éducation à la santé, 6 sont obligatoires à la maîtrise, et 12 sont à option à la maîtrise. On remarque donc que ce sont davantage les cours à option du baccalauréat et de la maîtrise qui sont centrés sur le développement en tant qu'acteur social, bien que près de la moitié des cours obligatoires du baccalauréat présentent des objectifs de cette approche de formation.

L'approche centrée sur le développement en tant qu'acteur social et la promotion de l'AP

La prochaine section de ce chapitre aborde les divers moyens de promotion de l'AP inscrits au curriculum d'ÉPS en Finlande et comment la FEPP dans les deux universités-cas vise à promouvoir l'AP d'une manière explicite. Il est important de ne pas considérer cette approche de formation comme la seule qui permette de former les enseignants à la promotion de l'AP, puisque toutes les approches participent à la promotion de l'AP. Par exemple, l'approche centrée sur la recherche avec la production de mémoire permet de développer une compréhension de la promotion de l'AP selon différents facteurs et niveaux de promotion de l'AP. Il nous semble qu'une approche théorique, technique ou de psychologie positive permettent tout autant de développer des compétences enseignantes essentielles pour être des agents efficaces de promotion de l'AP.

Cependant, l'enjeu de la promotion de l'AP est un enjeu de société auquel la FI doit préparer les enseignants en FEEP. Surtout que dans les curriculums de l'école primaire, intermédiaire et secondaire en Finlande, les deux visées de l'ÉPS sont de guider les élèves dans l'adoption d'un mode de vie actif et d'éduquer les élèves à travers des activités physiques (Finnish National Board of Education, 2015, 2016). Ainsi, il nous apparaît cohérent de coder tous les objectifs qui ont comme intention explicite de promouvoir l'AP selon une approche centrée sur le développement en tant qu'acteur social. Le Tableau 10 présente des exemples d'objectifs de formation dont les visées explicites sont de promouvoir un mode de vie actif.

Tableau 10

Objectifs de formation qui visent explicitement à former des acteurs de promotion de l'activité physique

Université	Titre de cours	Objectif de formation
Jyväskylä	LPES029 - <i>Physical Education Teacher Promoting School Welfare</i>	<i>(After the course the student knows) the programs to promote physical activity at school (eg Moving School, Healthy Student, HOPE).</i>
Jyväskylä	KTEP011 - <i>Health Promotion in Different Population Groups I</i>	<i>After the course the student becomes familiar with health promotion governing regulations.</i>
Jyväskylä	LPEA502 - <i>Curriculum Design and Assessment</i>	<i>After the course the student understands their role as a promoter of school physical activity and well-being.</i>
Jyväskylä	LPEA002 - <i>Physical Education Pedagogy and Didactics 3: Curriculum Design and Evaluation:</i>	<i>After the course, the student understands its role as a promoter of school physical activity and well-being;</i>
Jyväskylä	LPEA505 - <i>Growth, Development and Aging</i>	<i>Conditions, barriers and attitudes to physical activity at different ages, during transition and after life events.</i>
Jyväskylä	LPEY3001 - <i>Introduction to Physical Education</i>	<i>After completing the course, the student understands the importance of physical activity.</i>
Jyväskylä	LPEP014 - <i>« Sponsored school »</i>	<i>Physical activity in school operating culture.</i>
Jyväskylä	LPES026 - <i>Supporting Learning in School Sports</i>	<i>Promoting physical activity and learning in a heterogeneous group of students.</i>
Jyväskylä	LPES029 - <i>Physical Education Teacher Promoting School Welfare</i>	<i>The student will be familiar with a variety of different measures to increase physical activity in school day and are able to implement them in the school.</i>

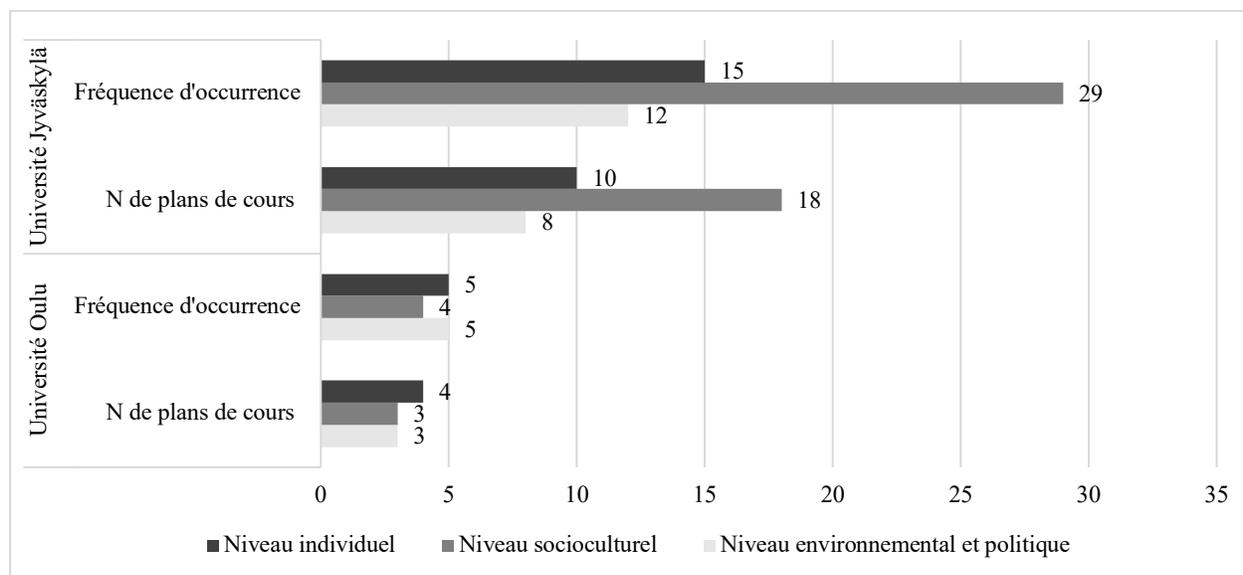
Oulu	402960P - <i>Introduction to Health Education Studies</i>	<i>Analyse health promotion and its possibilities from the health educational point of view</i>
Oulu	402370P - <i>Introduction to Physical Education</i>	<i>After completing the course, the student is able to explain the educational meaning and effects of physical education in the life of children and young people.</i>

La Figure 10 illustre la fréquence de l'ensemble des objectifs de formation qui réfèrent de manière directe et explicite à la promotion d'un mode de vie actif et/ou d'un mode de vie sain dans les deux universités-cas. Nous avons inclus à cet empilage de fréquences l'ensemble des objectifs qui font référence à la promotion d'un mode de vie sain également. En effet, rappelons que la promotion de l'AP est une branche de la promotion de la santé selon Turcotte et collègues (2010). Considérant que les étudiants de l'Université Jyväskylä choisissent de manière quasi systématique la mineure en éducation à la santé, la promotion de l'AP est souvent enseignée à travers ces contenus (Salin, 2019).

Tel que nous l'observons à la Figure 10, un plus grand nombre d'objectifs (N = 29, 52% des objectifs) de formation font explicitement référence aux facteurs socioculturels dans la promotion de l'AP, soit dans 18 différents plans de cours (20% des plans de cours) de l'Université Jyväskylä. Les facteurs individuels (N = 15, 27%) ainsi que les facteurs environnementaux et politiques (N = 12, 21%) sont moins fréquents, mais sont tout de même retrouvés dans 9 (11% des plans de cours) et 8 plans de cours (9% des plans de cours) respectivement. Sur les 13 plans de cours analysés à l'Université Oulu, 4 plans de cours (31%) pour un total de 5 objectifs de formation font référence au niveau individuel de promotion de l'AP. Aussi, 3 plans de cours (23%) pour un total de 4 objectifs font référence aux niveaux socioculturels, et 3 plans de cours (23%) pour un total de 5 objectifs font référence au niveau environnemental et politique.

Figure 10

Fréquence de codage des objectifs de formation et nombre de plans de cours qui font référence explicitement à la promotion de l'AP dans les deux universités-cas



Voici des exemples de cours et d'objectifs de formation qui visent à promouvoir l'AP au niveau individuel dans les deux universités-cas:

- Université Jyväskylä - KTEP003 - *Exercise and Health: The student will be able to describe the effects of physical activity on health criteria at different ages and in different circumstances;*
- Université Jyväskylä - LPEA505 *Growth, Development and Aging Human: Development at different stages of life, change and continuity, interdisciplinary perspective on barriers, conditions and opportunities for physical activity at different stages of life;*
- Université Oulu - 402951P - *Basics of the Didactics of Health Education: After completing the course, it is expected that the student can take a comprehensive look at the individual and collective starting-points for health promotion and health education. À noter que cet objectif de formation a également été codé au niveau socioculturel de promotion de l'AP.*

Voici des exemples de cours et d'objectifs de formation qui visent à promouvoir l'AP au niveau socioculturel :

- Université Jyväskylä - KTEP011 - *Health Promotion in Different Population Groups I: After the course the student will be able to describe health inequalities and their social determinants in different population groups;*
- Université Jyväskylä - KTEP013 *Aging and Health I: After completing the course the student will be able to describe the social impact of aging.*
- Université Oulu - 402956P - *Improving Health Through Nutrition: The objectives of the course are to identify health eating habits and social factors influencing ways to use food.*

Voici des exemples de cours et d'objectifs de formation qui visent à promouvoir l'AP au niveau environnemental et politique :

- Université Jyväskylä – KTEP011 – *Health Promotion in Different Population Groups I: Legislation and guidance documents on health promotion at national and international levels;*
- Université Jyväskylä – LYTP002 – *Exercise in Society: After completing the course, students are expected to be able to outline the division of labor between the three sectors of national sports culture (public, private and civic);*
- Université Oulu – 406058A – *Arts and Crafts Education IV: Physical Education and Visual Arts: Contents in physical education: Getting to know the School on the Move ideology.*

À la lumière de ces exemples, nous observons que la promotion de l'AP est un objectif de formation explicite à tous les niveaux d'intervention en promotion de l'AP. L'approche de formation en tant qu'acteur social dans les deux universités-cas développe des compétences et des savoirs chez les étudiants pour développer leur compétence à promouvoir l'AP aux niveaux individuel, socioculturel, environnemental et politique. Il y a un nombre élevé d'objectifs de formation à l'Université Jyväskylä (N=56) qui visent explicitement à former les étudiants à la promotion de l'AP selon les trois niveaux d'intervention combinés. À l'Université Oulu, considérant que la FEPP est uniquement constituée d'une mineure et/ou d'une formation complémentaire au programme d'enseignant de classe, on observe que la somme des objectifs spécifiques à la promotion de l'AP à différents niveaux (N=14) est considérable. Il nous est permis de croire que les étudiants sont bien préparés à promouvoir l'AP chez les élèves lorsque nous observons l'abondance d'objectifs de formation qui sont explicites sur la promotion de l'AP et à l'éducation à la santé selon les trois niveaux d'intervention.

Approche centrée sur la psychologie positive

Dans les deux universités-cas, l'approche centrée sur la psychologie positive est la moins développée des huit approches que nous avons identifiées dans l'ensemble des plans de cours analysés. À l'Université Jyväskylä, ce sont 29 objectifs de formation dans 21 plans de cours (23%) qui visent à former des enseignants à une ÉPS positive et transformatrice. À l'Université Oulu, ce sont seulement 2 objectifs de formation, retrouvés dans 2 plans de cours distincts (15% des plans de cours), qui visent à former des enseignants investis d'une mission de promouvoir le plaisir et l'épanouissement d'être actif. Rappelons les trois grands principes de la psychologie positive, soit

de chercher l'épanouissement (*pleasant life*), l'engagement (*engaged life*) et le sens profond (*meaningful life*) liés à l'AP.

Le principe de l'épanouissement fait référence surtout aux émotions positives suscitées par l'AP et aux facteurs motivationnels. Voici les objectifs retrouvés dans les plans de cours de l'Université Jyväskylä qui font mention du principe de l'épanouissement:

- LPES018 - *Gymnastics and Acrobatics: After completing the course, students are able to transform the gym into a motivational learning environment that develops body control;*
- LPEA505 - *Growth, Development and Aging: Qualifications and motivation in school and adolescence;*
- LPSY1001 - *Introduction to Exercise Psychology: Physical activity, physical education and related motivational factors;*
- LPES011 - *Ice Skating: After the course, the student will be able to design a skating skills' learning progression in a positive learning environment, as well as use motivational teaching methods of skating techniques;*
- LPEA004 - *Advanced Course in Exercise Tactics 2: The student will be able to create a task oriented for different learners and their motivation needs;*

Dans son application, le principe de l'engagement fait référence à l'ensemble des facteurs qui placent l'individu dans un état de «*flow*», dans le moment présent, notamment: les relations sociales, les sensations agréables ressenties au moment de pratiquer l'exercice, le climat de classe et le défi à relever dans le cours. Voici les objectifs retrouvés dans les plans de cours de l'Université Jyväskylä et Oulu qui emploient des termes relevant du principe de l'engagement.:

- Université Jyväskylä - OPEA212 – *Knowledge and Interaction in Teaching: After completing the course, students can identify factors affecting the group safety and cohesion and are able to act on them;*
- Université Jyväskylä - LPEA040 - *Meeting Individual Needs in Physical Education : The students are able to implement their teaching so that all students in the group have an equal opportunity to participate and experience success in the classroom, regardless of their background.*
- Université Oulu - 406055A - *Arts and Crafts Education I: Music, Physical Education and Handicrafts* et 406057A - *Arts and Crafts Education III: Physical Education and Music: The student functions actively as a group member and acquires pedagogical and subject mastery skills needed (...) in physical education in the primary school grades 0 to 6.*

Il est intéressant de noter que les deux seuls plans de cours de l'Université Oulu qui font mention de psychologie positive font référence au principe de l'engagement envers les relations sociales en tant que moyen de promotion positif de l'AP

Le dernier principe de psychologie positive, soit le sens profond (*meaningful life*), se manifeste de plusieurs manières en ÉPS : les défis émotionnels et physiques, le contrôle de soi, l'amour, l'intelligence émotionnelle et sociale, l'équité et l'esprit d'équipe par exemple. Tous ces facteurs contribuent à tisser les liens sociaux et communautaires à travers l'AP, et à ancrer la pratique d'AP dans les communautés. Voici les objectifs qui font mention du principe du sens profond tels que retrouvés dans les plans de cours de l'Université Jyväskylä :

- LPES024 - *Nature Exercise: The student will be able to design and implement a didactically meaningful learning entities of nature sports and orienteering for different groups of students;*
- LPES027 - *Early Childhood Education: Impact of different aspects of development on the creation of meaningful sports activities that support development;*
- LPEA004 - *Advanced Course in Exercise Tactics 2: The student will be able to design and implement a didactically meaningful learning module with safety factors and different teaching methods;*
- LPEA003 – *Advanced Course in Exercise Tactics 3: The student can use pedagogical technology in a meaningful way;*

Les termes « *motivation* », « *meaningful* », « *well-being* », « *socialization* », « *equity* », « *equality* », « *cohesion* » et « *peace of mind* » repérés dans les objectifs de formation centrés sur la psychologie positive suggèrent que les divers objectifs de formation mettent l'accent sur l'épanouissement, l'engagement et le sens profond des futurs enseignants et leurs futurs élèves à l'égard de l'AP et de l'ÉPS. À l'Université Jyväskylä, ces objectifs de formation centrés sur la psychologie positive ont été retrouvés autant au baccalauréat qu'à la maîtrise. Nous avons repéré des objectifs centrés sur la psychologie positive dans 10 cours obligatoires du baccalauréat, 2 cours de la mineure en éducation à la santé, un seul obligatoire à la maîtrise et 8 cours optionnels à la maîtrise.

6.5 Le croisement des approches de formation des enseignants

Certains objectifs de formation dans un même plan de cours ont été codés selon deux approches distinctes à quelques occasions. Nous avons réalisé un croisement entre les approches en fonction des objectifs qui ont été codés deux fois. Cette manœuvre a été réalisée à l'aide de la matrice croisée dans le logiciel *NVivo*. Nous présentons ces données croisées dans le Tableau 11.

Tableau 11

Matrice croisée du codage de deux approches de formation pour le même objectif de formation pour les deux universités-cas

Approches de formation centrées sur:	Pratique	Technique	Théorie	Réflexivité	Recherche	Développement de la personne	Développement acteur social	Psycho. positive
Pratique	45	-	-	-	-	-	-	-
Technique	8	176	-	-	-	-	-	-
Théorie	2	14	150	-	-	-	-	-
Réflexivité	4	9	0	87	-	-	-	-
Recherche	1	1	8	8	142	-	-	-
Développement de la personne	7	0	1	8	6	105	-	-
Développement en tant qu'acteur social	0	6	15	4	1	17	150	-
Psychologie positive	0	13	2	0	0	3	6	31

Nous observons que 17 objectifs de formation ont été codés dans les approches centrées sur le développement de la personne et le développement en tant qu'acteur social. Voici l'exemple du cours TTMP1001 - *Introduction to Health Education* dans lequel un des objectifs a été codé dans ces deux approches : « *After completing the course, students will be able to identify and evaluate their roles in health promotion in the school community.* » Cet objectif comprend une dimension relevant du développement de la personne, puisque la formation cherche à structurer le rôle de l'enseignant d'ÉPS. Ce même objectif cherche également à former un enseignant conscient de ses responsabilités élargies de promotion de la santé et d'acteur social œuvrant auprès de la communauté scolaire. De plus, ce même objectif a été codé dans l'approche de formation centrée sur la réflexivité, puisqu'il est attendu que les élèves évaluent possiblement avec un regard critique ce rôle qui leur est confié. Cet exemple suggère que les approches ne sont pas mutuellement exclusives, mais qu'elles sont plutôt complémentaires et parfois se dédoublent.

Il y a ce même type de doublons de codage avec l'approche centrée sur la réflexivité et celle sur le développement de la personne, pour lequel on observe un double codage pour 8 objectifs de formation. À titre d'exemple, prenons le cours LPEA040 - *Meeting Individual Needs in Physical Education* dans lequel on retrouve l'objectif: « *The student will be able to critically reflect on their own conduct as a teacher of equality, equity and human rights perspectives* ». Cet objectif comporte les mots-clés « *critically reflect* » qui permettent d'identifier l'approche centrée sur la

réflexivité. De plus, la réflexion sur le savoir-être enseignant, ainsi que sur les valeurs d'équité, d'égalité et de défense des droits humains relèvent d'une approche centrée sur le développement de la personne. Nous observons dans le Tableau 11 la complémentarité des approches.

6.6 La synthèse des résultats d'analyse documentaire

En conclusion de cette présentation des données d'analyse documentaire, nous observons que la promotion de l'AP est certes plus explicite dans l'approche de formation centrée sur le développement en tant qu'acteur social, mais se manifeste de différentes manières dans les autres approches de formation. Chacune des approches présente des objectifs de formation qui permettent de former les enseignants aux deux missions de l'ÉPS en Finlande, soit de guider les élèves dans l'adoption d'un mode de vie actif et de les éduquer à travers des activités physiques (Finnish National Board of Education, 2015, 2016). Ces objectifs de formation sont abordés soit par la pratique, la théorie ou par l'apprentissage de schémas routiniers d'action, soit selon l'approche technicienne. Nombreux objectifs de formation permettent également d'ancrer la promotion de l'AP grâce une pratique réflexive et à l'approfondissement de recherches à différents niveaux d'intervention et selon différents facteurs de promotion de l'AP. Les étudiants développent ainsi des domaines de spécialisation par rapport à la promotion de l'AP, et la FEED développe la pratique réflexive par rapport aux deux missions de l'ÉPS en Finlande. L'approche du développement de la personne est très développée en FEED. Bien que l'objectif de formation de cette approche ne soit pas directement corrélé avec la promotion de l'AP, les objectifs de formation de cette approche nous sont tout de même apparus former des enseignants qui comprennent les rôles et responsabilités associés à leur profession. En effet, par la structuration de l'identité et par le développement de valeurs favorables à l'AP, nous avons vu à travers les objectifs de formation présentés précédemment que l'approche centrée sur le développement de la personne permet de former des acteurs de promotion de l'AP. Enfin, nous avons observé dans notre analyse de documents de formation que les objectifs de formation centrés sur la psychologie positive sont moins nombreux que les objectifs des autres approches. Cependant, on retrouve à l'Université Jyväskylä des objectifs de formation pour les trois objectifs de psychologie positive, soit l'épanouissement, l'engagement et le sens profond de l'AP et de l'ÉPS.

CHAPITRE 7 : ANALYSE DU JOURNAL DE BORD

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté nos données collectées sur les approches de formation grâce à notre premier mode de collecte de données, soit l'analyse de documents de formations. Dans ce chapitre, nous présentons les données de notre deuxième mode de collecte de données, soit les données issues de nos réflexions collectées dans notre journal de bord. Ce chapitre est divisé en deux sous-sections. Nous présentons d'abord les données du journal de bord qui portaient sur des éléments du contexte social qui permettent selon nous d'expliquer la structure de FEEP et le contexte social en Finlande. Ensuite, nous présentons nos réflexions portant sur la mise en œuvre des approches telles qu'expérimentées lors de notre séjour d'étude de quatre mois en Finlande. Les données présentées ci-dessous sont issues de notre analyse du contexte social à partir des quatre schémas d'analyse du contexte social de Holmes (1981), soit les schémas cognitifs, normatifs, institutionnels et l'environnement naturel et physique finlandais. Les données présentées sont le résultat de l'analyse de nos réflexions lors de ce séjour, et d'une synthèse des informations qui nous sont apparues essentielles pour décrire le contexte social et de FEEP en Finlande.

7.1 Les schémas sociaux du contexte finlandais

Dans cette section, nous présentons certaines caractéristiques du contexte social finlandais que nous jugeons essentielles pour comprendre la mise en place de la FEEP telle que nous l'avons observée. Sous l'enseigne épistémologique interprétativiste à laquelle nous logeons, ces caractéristiques sont essentielles pour comprendre la FEEP et analyser les possibilités de transfert vers d'autres contextes. Nous avons observé différents traits sociaux lors de notre séjour. Notre interprétation ne se veut pas une généralisation abusive et ne prétend pas représenter un portrait « exact »; il s'agit plutôt de notre interprétation de ce que nous avons vécu.

Le sisu individuel et collectif

Tel que nous l'avons décrit au chapitre de présentation du contexte social, le concept de *sisu* nous est apparu représenter un pilier de l'identité nationale et nous est apparu incontournable pour comprendre les forces internes qui guident les choix collectifs et individuels en Finlande. Les Finlandais se plaisent à dire qu'aucune autre culture n'a un mot ou un concept semblable au *sisu*,

ce qui rend la définition ou la traduction difficile. Ce qui nous est apparu fort intéressant par rapport au *sisu* c'est son caractère collectif. De manière très générale, les Finlandais se sentent plus forts et plus capables de *sisu* lorsqu'ils sont unis. Il nous est apparu que le *sisu* est un trait culturel qui rend les Finlandais fiers. Ce trait semble les amener à donner le meilleur d'eux-mêmes non seulement parce que le *sisu* est valorisé, mais également parce que la société dans son ensemble semble en profiter.

Équité et relations horizontales

Lors de notre séjour, il aurait été fort intéressant de pouvoir compter combien de fois des collègues et des professeurs ont utilisé le terme « équité ». Il s'agit, à nos yeux, d'une valeur centrale dans la culture finlandaise et d'un schéma social important. Nous croyons d'ailleurs que cette valeur va de pair avec la faible hiérarchie sociale qui existe au sein de la société.

Nous avons expérimenté plusieurs interactions avec des professeurs ou d'autres personnes en position d'autorité où les rapports hiérarchiques nous sont apparus très détendus. Une telle informalité marquée par des relations plutôt horizontales est tout à fait caractéristiques d'un contexte de relations de pouvoir détendues en Finlande. Les nombreux services sociaux offerts par l'État-providence sont une autre manifestation de l'équité. Dans le cadre de la formation des enseignants, plusieurs mesures financières permettent de rendre l'éducation accessible et équitable. Par exemple, les repas à l'université sont subventionnés et il n'en coûte 2,60€ sur présentation d'une carte étudiante dans n'importe quelle cafétéria scolaire à travers le pays. Il n'y a aucuns frais de scolarité pour suivre une formation universitaire et aucun cours n'exige des livres ou du matériel à acheter. Les étudiants jouissent d'une aide au logement fort généreuse d'un point de vue nord-américain. Les activités physiques et sportives sont également très accessibles aux étudiants; plusieurs activités sont gratuites et celles qui sont payantes ne nous ont coûté, par exemple, que 28€ pour les 4 mois de notre session universitaire (Journal de bord, p.25)

L'appartenance à une culture et au pays

Le *sisu* collectif, cette fierté, cette bravoure finlandaise ne peut être dissocié du patriotisme national et de la fierté entourant l'identité finlandaise. Même si elle fait partie de l'Union européenne et que son économie est largement dépendante des investissements depuis et vers l'étranger, la Finlande

demeure un pays relativement isolé géographiquement par rapport au reste de l'Europe occidentale. Avec une population de seulement 5,5 millions d'habitants sur le 8^e plus gros territoire d'Europe, la Finlande est le pays avec la densité de population la plus faible sur le territoire européen. Lors de notre séjour, nous sentions un profond désir de la population de se faire reconnaître, qu'on parle de leur culture, de leur histoire et de leurs réussites à l'extérieur de leurs frontières. Puisque nous étions étranger, les Finlandais étaient toujours surpris, mais honorés que nous ayons choisi leur pays non seulement comme pays d'échange étudiant, mais également comme contexte d'études pour la qualité de leur modèle de FEEP. Le succès de la Finlande en sport, notamment au hockey, en course à pied ou en ski de fond, mais également les saunas, la langue finnoise, la compagnie téléphonique Nokia et évidemment le « miracle finlandais du PISA » nous ont été racontés comme de grandes sources de fierté nationale.

La fierté nationale et l'histoire de colonisation de la Finlande ont amené une rivalité avec les pays voisins, mais surtout avec la Suède. Bien que les relations diplomatiques soient excellentes avec la Suède, il nous est apparu exister une rivalité unidirectionnelle entre les deux pays. À titre d'exemple, nous avons souvent ressenti une amertume à l'égard de la Suède dans des discussions sur le sport, sur les Suédois et sur leurs schémas sociaux. À l'inverse, lors de nos deux visites en Suède, les Suédois ne parlaient pas de la Finlande avec le même ressentiment. Cette rivalité unilatérale nous a semblé cacher une certaine rancune du passé colonial.

Entre homogénéité et hétérogénéité sociale

Nous avons observé une grande homogénéité au sein de la population finlandaise. Il est vrai que physiquement on reconnaît un profil type du Finlandais blond aux yeux clairs, mais nous avons également observé une homogénéité culturelle de la population par rapport aux schémas sociaux que nous décrivons dans ce journal de bord. L'hypothèse dont on m'a fait part est que pendant longtemps cette population nordique a été isolée des influences extérieures, notamment en raison de l'isolement géographique, enclavé entre la Russie et le nord-est de l'Europe. La langue finnoise possède également une racine linguistique complètement différente de leurs voisins russes, scandinaves et du reste de l'Europe (hormis l'Estonie). On nous racontait également que jusqu'au tournant des années 1980, peu de canaux de télévision étaient disponibles et l'ouverture sur le monde était plus complexe en raison de l'isolement géographique et de la langue. Cela aurait

contribué à former un « moule » social, et renforce l'idée des stéréotypes finlandais. Les schémas sociaux finlandais sont de manière générale assez homogènes, si bien que le site de tourisme de Finlande a créé un guide des us et coutumes finlandais dans lequel il y est abordé plusieurs schémas sociaux que nous décrivons dans notre journal de bord (voir Alho, 2002).

Il y a cependant des écarts importants au sein des différents groupes culturels et linguistiques qui sont d'origine finlandaise. La toile linguistique native en Finlande est composée de trois groupes, soit le finnois, le suédois et les trois langues saami. Nous avons observé que ces trois groupes ethniques semblent vivre des vies en parallèle. Ils habitent des villes et des territoires différents, ils fréquentent des écoles différentes, avec des curriculums différents. Nous avons observé en Finlande une situation semblable à celle du Québec, où les anglophones et les peuples des Premières nations sont géographiquement et culturellement séparés de la majorité francophone et finnoise dans chacun des cas. De la même manière qu'au Québec avec les anglophones, la minorité suédoise est de manière générale plus riche et influente dans la sphère économique. Aussi, de manière similaire au Québec, le statut des peuples autochtones nous a été expliqué par des individus saami comme une chose complexe, rempli d'embuches et de manque de reconnaissance au niveau national. Ainsi, même si on reconnaît à la Finlande une homogénéité culturelle, il semble y avoir une distance entre la majorité et les minorités culturelles.

Ce dualisme entre homogénéité culturelle et hétérogénéité de la population nous est semblé exacerbé avec le nouveau contexte migratoire partout en Europe qui semble bousculer l'équilibre entre les trois groupes ethniques qui vivaient jusqu'alors dans leurs propres régions géographiques et selon leurs modes de pensée et leurs traditions. La Finlande nous est semblée être une terre complexe pour l'immigration, notamment en raison de l'appartenance forte aux valeurs et traditions. Le sentiment que nous avons perçu, et que nous documentons plus exhaustivement dans le prochain chapitre, est que la fierté et le succès de l'équité sociale du pays a créé un schéma social selon lequel les Finlandais perçoivent les immigrants comme les privilégiés d'être accueillis dans un pays aussi équitable et progressiste. Cependant, ce sentiment crée une impression que les immigrants doivent s'adapter à cette culture, plutôt qu'un rapport d'appréciation du multiculturalisme. Il y a d'ailleurs un schéma social de « l'Autre » en Finlande qui est perceptible lorsqu'on y séjourne assez longtemps, mais qui est également bien documenté. Nous discutons

davantage de cet enjeu dans le prochain chapitre, avec un ancrage théorique d'auteurs finlandais ayant documenté l'enjeu de « l'Autre » dans une société homogène.

En ce qui a trait à la formation initiale à l'enseignement à l'Université Oulu, notre expérience n'était peut-être pas tout à fait représentative de l'équité et de l'inclusion de « l'Autre » de la même manière que dans les autres programmes de formation. En effet, notre expérience était peut-être biaisée du fait que l'ensemble des cours que nous avons suivis étaient soit à la maîtrise en *Education and Globalization* ou dans le programme de formation des enseignants interculturel (ITE) à l'Université Oulu, où tous des cours étaient enseignés en anglais et visent à développer une ouverture sur le monde par l'éducation. Les deux programmes *M.Ed.Glo* et *ITE* ont d'ailleurs été développés par la faculté d'éducation à l'Université Oulu en réponse à l'enjeu de l'inclusion et de l'équité des minorités en Finlande. L'intention du programme *Intercultural Teacher Education* est justement de développer systématiquement la sensibilité interculturelle des enseignants au cours des cinq années de formation. Les objectifs de ce programme sont d'abord éthiques, soit de susciter la conscience et d'encourager les actions pour une société plus juste et équitable pour tous les enfants, de toutes cultures, pays et contexte socioéconomique (Journal de bord, p. 14). Les étudiants finlandais que nous côtoyions dans notre formation dans ces deux programmes nous semblaient donc généralement très ouverts à l'autre. Les étudiants de ce programme sont toutefois possiblement différents puisqu'ils ont déjà cette ouverture à « l'Autre » avant d'entamer un programme d'enseignement en contexte interculturel. (Journal de bord, p.21). Les étudiants *ITE* choisiraient ce programme au-delà des autres programmes de formation, ce qui témoigne déjà d'une ouverture d'esprit à l'éducation interculturelle et à « l'Autre », mais que ce n'est pas nécessairement le cas des étudiants dans les autres programmes de formation à l'enseignement.

Entre respect de l'autorité et désobéissance

La solidarité et le respect de l'autorité nous sont apparus être des valeurs importantes du système d'éducation et de la société finlandaise et se traduisent tant dans les schémas cognitifs et normatifs de la population que dans les institutions. À titre d'exemple de ce profond respect de l'État, le 6 décembre, jour de l'indépendance de la Finlande, la tradition veut que les Finlandais se réunissent pour la traditionnelle poignée de mains du président avec des centaines, voire des milliers de citoyens en file pour partager cette marque de respect avec le pouvoir en place. Cet événement

attire les plus grandes cotes d'écoute télévisuelles en Finlande chaque année, autant auprès des jeunes que des aînés (Journal de bord, p.44).

Nous avons cependant trouvé particulier le rapport des Finlandais avec l'obéissance aux règles qu'ils s'imposent collectivement et un esprit contestataire des règles imposées de l'externe. D'une part, ils nous ont semblé avoir un respect irréprochable des règles de société. À l'inverse, les Finlandais se sont opposés aux règles imposées par l'externe, notamment le tsarisme russe, le Royaume de Suède ou plus récemment par l'Union européenne. Pour illustrer ce propos, lors de notre séjour en Finlande, les travailleurs pour le service postal national manifestaient leur mécontentement par rapport à leurs conditions de travail. Ils ont fait la grève plusieurs semaines. Les autorités n'étant pas accoutumées à une telle opposition ne savaient pas comment gérer la crise. La situation s'est soldée par la démission du président du pays. Nous nous sommes fait la réflexion que les pouvoirs publics finlandais n'étaient pas habitués à la contestation populaire, chose pourtant très courante dans de nombreux autres contextes dont le Québec.

Il nous est donc apparu que le système de valeurs en Finlande se fonde sur une interaction entre, d'une part, des rapports horizontaux avec l'autorité, et d'autre part la subordination aux règles et à l'autorité. Cette interaction se manifeste par un désir à chercher le consensus social. Les Finlandais comprennent l'importance de respecter les règles et l'autorité qui les applique, mais ceux qui sont chargés de les faire respecter ou de les élaborer ne sont pas vus au-dessus des règles. Il semble y avoir un désir de l'harmonie, possiblement en raison du *sisu* collectif, de l'homogénéité de la population ou du besoin d'être uni.

Entre individualisme et collectivisme

Malgré un État-providence fort et le désir de conserver l'harmonie collective grâce à de nombreuses mesures sociales, les Finlandais ont aussi un grand sens de l'individualisme. Les gens ont un besoin d'espace personnel particulièrement grand. Dans l'autobus par exemple, nous avons observé un code social qui proscrit à une personne de s'asseoir sur la même banquette qu'un inconnu. Aussi, chacun attend l'autobus ou attend en file d'attente à environ un mètre de distance l'un de l'autre (Journal de bord, p.20). L'étalement urbain et l'impression de vivre en forêt même à proximité de la ville sont d'autres manifestations de ce désir de protéger l'individualité. À titre d'exemple, la

ville d'Oulu est sensiblement de la même superficie que l'espace urbain de la ville de Montréal, mais avec une population d'à peine 200 000 personnes (Journal de bord, p.28).

Il nous est souvent arrivé de demander des directions ou de poser une question à une personne dans la rue, ce qui est inhabituel et souvent déstabilisant dans la culture populaire (Journal de bord, p.24). Il est commun que les Finlandais aient de tels comportements de repli lorsqu'ils doivent interagir avec des inconnus. Certains attribuent ce comportement à la gêne des Finlandais envers les inconnus, d'autres à la timidité de devoir parler anglais, et d'autres à un grand besoin d'espace privé. Les Finlandais sont en effet de manière générale assez réservés et nous ont paru plus à l'aise dans le silence que dans les conversations superficielles.

Entre culture moderne et traditionnelle

La Finlande nous est apparue comme un pays qui combine à la fois un fort attachement aux traditions, mais en même temps une propension à s'engager dans la modernité. D'une part, des traditions persistent malgré les dilemmes éthiques de notre époque, notamment la pièce de théâtre *Tiernapojat* où des enfants performant en *blackface* (maquillage en noir) sur une scène de théâtre de Noël dans l'espace public. D'autres traditions, comme les films sur l'indépendance ou la poignée de main présidentielle du 6 décembre, persistent, au point où certains ne parlent plus de traditions, mais de rituels. D'autre part, on peut observer le plongeon dans la modernité de ce pays. Les réformes nationales de curriculum se succèdent en éducation, souvent après seulement quelques années de leur mise en application. Les bâtiments nous sont apparus se moderniser grandement, notamment avec la construction d'écoles très modernes ou de la nouvelle bibliothèque Oodi de Helsinki, reconnue mondialement pour son audace architecturale.

Il y a également un bond vers la modernité quant à l'utilisation de technologies. En formation des enseignants, la liste des applications cellulaires, des tablettes ou des sites internet que nous avons utilisés lors du séjour d'observation est longue: « *Team shake app* » en ÉPS, *menti.com*, *Padlet*, *Flinga*, *Moodle*, *Kahoot.it*, *Socrative.com*, en plus d'avoir l'ensemble des plans de cours et de l'horaire disponible seulement sur l'application interactive de l'Université Oulu (Journal de bord, p.5). La carte étudiante, la passe d'autobus, la carte du campus et tant d'autres choses sont utilisées quasi exclusivement de manière numérique. D'ailleurs, la ville d'Oulu est surnommée la *Silicon*

Valley nordique, notamment pour ses avancées technologiques avec la compagnie Nokia et les recherches et développements du réseau 5G. Les technologies sont omniprésentes dans la vie quotidienne en Finlande, et spécialement à Oulu. Les Finlandais nous sont d'ailleurs apparus très branchés à leur écran, bien davantage que dans le contexte québécois. Il semble d'ailleurs y avoir un schéma social où les Finlandais vont avoir le réflexe de s'éloigner d'un malaise social, de conversations futiles ou de leur gêne en se réfugiant derrière leur téléphone.

Les traditions universitaires et de l'éducation

Nous avons observé plusieurs manifestations de traits sociaux qui montrent la valorisation de l'éducation postsecondaire. Par exemple, il y a une tradition d'offrir un chapeau à la graduation du secondaire. Jusqu'aux années '50, tous les diplômés portaient ce chapeau avec fierté en tout temps, dès qu'ils sortaient de la maison. Cette tradition est encore célébrée, mais seulement à certains moments de l'année. Nous avons pu assister à cette célébration où plusieurs le portaient à l'occasion de la fête d'indépendance du 6 décembre; mais il est dit que la tradition est encore plus forte le 1^{er} mai, soit la journée du *Vappu* où tous les diplômés du secondaire l'arbovent fièrement (Journal de bord, p.10).

Dans son ensemble, l'éducation postsecondaire est fortement valorisée socialement. Il y a beaucoup de traditions étudiantes à travers le pays. Les *overalls* (combinaisons de travailleurs) sont des habits que tous les étudiants se procurent à leur entrée dans une faculté. La couleur de l'*overall* est associée à une faculté ou à un département dans une université. Les étudiants les reçoivent « neutres » et les décorent avec des écussons qu'ils recueillent à travers les fêtes étudiantes, les implications dans la vie universitaire ou simplement en les achetant dans les foires étudiantes (Journal de bord, p.18). Il y a également les traditionnels banquets étudiants, les *sit-sits*, qui sont des cérémonies protocolaires à la fois sérieuses et ridicules (Journal de bord, p.29-30).

Le rapport à l'activité physique et à la nature

Les succès sur la scène mondiale de certains athlètes finlandais ont créé un engouement pour le sport et l'activité physique. Dans les années 1920-1930, les coureurs Ville Ritola, Hannes Kolehmainen et Paavo Nurmi, entre autres, ont fait briller la Finlande par leurs exploits en course à pied. Ces athlètes ont des statues à leur effigie dans leur village respectif, symbole de fierté nationale. Ces coureurs, mieux connus sous le nom des « Flying Finns » (Finlandais volants), ont

contribué au phénomène « *Suomi juostiin mailman kartalle* » (La Finlande court vers la scène mondiale) encore un symbole de réussite en Finlande. Ce phénomène a sorti le pays de son isolement par rapport au reste du monde industrialisé. Des athlètes finlandais s'illustrent sur la scène mondiale au hockey, en ski de fond et en course automobile, ce qui nous est apparu contribuer à l'engouement populaire pour le sport et l'activité physique. Souvent lorsque nous disions que nous sommes originaires de Montréal, les Finlandais nous parlaient de Jesperi Kotkaniemi, Saku Koivu ou d'autres joueurs de hockey finlandais professionnels qui jouent ou qui ont marqué le club de hockey des Canadiens de Montréal. Le sport nous est donc apparu contribuer à la fierté nationale.

Nous nous sommes également fait la réflexion que le service militaire obligatoire pour tous les jeunes garçons pourrait participer à instaurer une discipline sportive et d'AP auprès des jeunes.

Il nous est également apparu évident que les Finlandais vivaient leur territoire d'une manière différente de celle du Québec, par exemple. Il y a un lien plus intime avec la nordicité en Finlande qu'il y en a au Québec. Malgré le très peu d'heures d'ensoleillement en hiver, un climat rigoureux au Nord et pluvieux au Sud, les Finlandais exploitent leur territoire de manière active toute l'année. Des grandes villes du nord telles qu'Oulu et Rovaniemi ont des réseaux de pistes cyclables bien développées et utilisées en toutes saisons. Une grande majorité d'enfants va à l'école en vélo dans la région centrale nordique de la Finlande, malgré les longues distances à parcourir et le climat rigoureux. La sécurité dans le pays doit possiblement favoriser ce type de transport même pour les jeunes enfants (Journal de bord, p.4, 18, 22).

Un autre schéma normatif qui émerge de nos observations est le contact intime et privilégié que les Finlandais entretiennent avec la nature. La Finlande est souvent considérée comme un pays scandinave puisqu'elle partage de nombreuses similarités culturelles et sociales avec la Suède, la Norvège et le Danemark, les trois monarchies nordiques qui forment la Scandinavie. Une des similarités de la Finlande avec la Scandinavie est le rapport intime avec la nature. La philosophie scandinave du *friluftsliv*, c'est-à-dire la vie de plein air, prendrait plusieurs formes en Finlande. Les Finlandais nous semblaient valoriser ce mode de vie à l'extérieur, offrant notamment un accès gratuit à tous les parcs nationaux et de nombreux endroits pour vivre en forêt avec des commodités

gratuites. Nous avons notamment pu profiter de la beauté naturelle de ces parcs et des refuges de pèlerin aux parcs Oulanka, Urho Kekkonen, Puhä Luosto, Koitelinkoski et Hailuoto. Il y a également le principe du *Jokamiehen oikeudet*, c'est-à-dire l'accès universel au territoire. Ce droit, entériné dans la *Nature Conservation Act* (Ch.5, section 36) garanti l'accès universel et gratuit à tous de camper, cueillir des ressources comestibles, pratiquer des activités de plein air ou pêcher sur l'ensemble du territoire, y compris sur les propriétés privées et parcs nationaux. Ce droit au territoire nous est apparu être un acte de confiance entre l'État et la population, de même qu'une preuve de respect des Finlandais pour les autres et pour la nature.

7.2 Les approches de formation des enseignants

Dans cette section, nous présentons les réflexions et notre expérience concernant les différentes approches de formation telles que relatées dans notre journal de bord lors de notre séjour d'études de quatre mois en Finlande. Puisque certaines approches ont émergé comme étant dominantes dans les deux universités-cas, nous avons choisi de présenter plus d'informations sur ces approches. Bien que nous ayons pu visiter Jyväskylä et son université, nous avons résidé à Oulu et avons étudié à l'Université Oulu, ce qui fait que notre expérience des approches de formation provient principalement de ce contexte.

Approche centrée sur la pratique

Tous les étudiants en formation à l'enseignement doivent faire au minimum un stage dans les écoles de formation des enseignants associées aux universités. Les enseignants associés dans ces milieux de formation par la pratique sont recrutés non par les écoles ou municipalités, mais par les universités affiliées. Ce sont donc des enseignants-chercheurs dont une des principales missions est d'accompagner les étudiants dans leur pratique.

À l'Université Jyväskylä, il y a une seule école primaire de formation des enseignants, soit la *Jyväskylän normaalikoulu norssi* située au centre du campus universitaire. Les pavillons des différentes facultés ceinturent l'école primaire. Nous avons d'ailleurs été surpris d'arriver sur le campus universitaire à Jyväskylä et d'y voir l'immense cour de récréation des élèves qui n'est pas clôturée, où les élèves du primaire jouent au cœur de l'université. Nous avons été surpris de voir la place qu'occupe l'école primaire dans l'environnement des études supérieures. Cela nous apparaît

être le reflet d'un modèle qui accorde à l'éducation primaire une grande importance (Journal de bord, p.39). Il y a aussi deux écoles de formation des enseignants associées à l'Université Oulu, soient les *Koskela et Linnanmaa normaalikoulu norssi*.

Approche centrée sur la technique

Notre expérience de la FEED à l'Université Oulu n'était pas autant orientée sur la technique que ce que nous avons anticipé suite à l'analyse des plans de cours. Dans notre analyse documentaire, nous avons codé 30 des 66 objectifs de formation sous l'approche technicienne en FEED à l'Université Oulu. Il y avait certes plusieurs savoirs et compétences techniques qui émergeaient des cours, et nous croyons fermement que ces cours développent des compétences et des schémas d'action qui permettent aux étudiants d'enseigner l'ÉPS par la suite. Cependant, à nos yeux, il ne s'agissait pas de l'approche dominante comme le suggérait notre analyse de documents. Il y avait beaucoup d'importance accordée à la créativité à travers différents jeux et il y avait peu d'aspects compétitifs. Tous les ateliers nous paraissaient élaborés d'abord sur le plaisir et l'exploration d'habiletés motrices. L'emphase pédagogique était moins sur l'enseignement des bons gestes techniques que sur l'exploration de différents gestes moteurs (Journal de bord, p.10).

Approche centrée sur la théorie

L'approche théorique est l'une des moins dominantes au regard de notre expérience dans les cours à l'Université Oulu. En FI, les connaissances théoriques ne nous sont pas apparues comme étant au cœur de la formation. À titre d'exemple, dans le cours *Human Development*, obligatoire pour les étudiants du programme ITE, les objectifs étaient de connaître les théories du développement et de l'apprentissage de l'enfant. Nous n'avons toutefois vécu aucun moment théorique magistral. Pour comprendre le développement de l'enfant, nous devions choisir parmi une centaine d'images ludiques une carte qui représentait pour nous la conception du développement d'un individu. Dans les cours suivants, nous devions présenter nos recherches et interprétations de certaines des grandes théories de l'apprentissage et/ou du développement. Ainsi, même un contenu aussi théorique que les théories de l'apprentissage nous semblait enseigné d'une manière à faire émerger notre propre compréhension de l'apprentissage plutôt que d'apprendre les grandes théories de manière théorique ou magistrale.

Approche centrée sur la réflexivité

Lors de notre séjour, l'approche réflexive nous est assurément apparue dominante en FI. Dans les cinq cours que nous avons suivis à l'Université Oulu, y compris les cours de FEEP, toutes les activités auxquelles nous avons participé avaient au moins un moment réflexif au cours d'une séance. Nous avons pu expérimenter différentes méthodes pédagogiques pour amener la réflexion dans ces cours: les groupes de discussion, les dialogues socratiques, les débats, les *fish bowls*, les cafés pédagogiques, les journaux de bord, les essais critiques, etc. (Journal de bord, p.7). Nous avons même expérimenté une marche critique, c'est-à-dire que nous devions échanger et réfléchir à deux sur le contenu enseigné le temps d'une marche dans l'université (Journal de bord, p. 14). Ce moyen didactique combine à la fois la réflexion et l'activité physique, ce qui nous est apparu innovant et fort intéressant d'un point de vue de la promotion de l'AP.

À l'Université Jyväskylä, nous avons appris qu'il y a une demande du département de FEEP d'inclure 15 à 20 minutes de réflexion critique sur le contenu de formation enseigné pour chaque période de 90 minutes d'enseignement.

Approche centrée sur le développement de la personne

Rappelons les différentes visées d'une approche centrée sur le développement de la personne, soit de structurer l'identité enseignante, de comprendre les rôles et responsabilités de la profession, d'amener une réflexion sur les valeurs en éducation et comme enseignant, ainsi que sur les enjeux éthiques du milieu.

Pour le développement de l'identité enseignante, les étudiants sont jumelés à un pair dès leur première année de formation, une mesure qui faciliterait la croissance personnelle et professionnelle, en plus de faciliter le cheminement scolaire. Les situations d'apprentissage et les évaluations auxquelles nous avons pu assister à l'Université Oulu faisaient souvent appel à un portfolio d'apprentissage dans lequel les étudiants y consignaient leurs travaux, réflexions, idées et autres apprentissages importants au cours de la formation. Le cours *Ethics in Education* utilisait d'ailleurs le journal de bord comme outil pédagogique pour suivre le développement de la pensée de l'étudiant au fil de la session.

Dans les cours que nous avons suivis à l'Université Oulu, il y avait un rapport à l'éthique enseignante et aux enjeux de l'éducation actuelle de manière constante. Souvent, l'enseignement d'enjeux éthiques était amené de manière réflexive/critique. Les cours que nous étions souvent structurés de la même manière. C'est-à-dire sur la discussion et la réflexion par rapport à un enjeu de société auquel le secteur de l'éducation est confronté. Suite à des discussions en sous-groupe pour faciliter les partages, les cours se terminaient habituellement par une mise en commun et une synthèse des échanges avec le reste du groupe (Journal de bord, p.27).

Notre perception de la place importante de l'éthique dans la FI peut toutefois avoir été biaisée par le fait qu'un des cours que nous avons suivis était le cours 408513S - *Ethics in Education*, spécifique à la sensibilité à l'éthique pour enseignants. Toutefois, nous avons remarqué une tendance à soulever fréquemment des discussions éthiques par rapport à l'éducation dans les autres cours également. En Finlande, le savoir nous est plutôt apparu comme une construction à partir de l'expérience et à partir du connu de l'apprenant. Il s'agirait de faire émerger la connaissance et la réflexion à partir d'expériences vécues et du contexte dans lequel chacun évolue.

À l'Université Oulu il y a une vingtaine d'années, les cours d'éthique de la faculté d'éducation se faisaient sur une île de pêcheurs près d'Oulu où l'environnement naturel et paisible permettait de réfléchir de manière plus approfondie et moins empressée aux divers enjeux d'éducation (Journal de bord, p.13). Nous nous sommes fait la réflexion à l'effet qu'il pouvait exister un fort rapport à la nature dans cet effort de développement de l'éthique enseignante.

Nous avons noté que les habiletés de communication étaient fréquemment mises de l'avant dans les cours de FEPP et de FI des enseignants de classe dans les deux universités. Dans les cours d'ÉPS à l'Université Oulu, presque toutes les activités sportives que nous faisons étaient des activités d'interaction à deux ou en sous-groupe. Il nous est semblé y avoir un grand souci de développer des habiletés sociales pour différents sports d'équipe et pour rendre les cours d'ÉPS significatifs pour les élèves (Journal de bord, p.42). Toutefois, nous avons été surpris de constater que lors de parties de sports collectifs pour adultes, il y avait peu d'interactions entre les joueurs d'une équipe. Nous avons notamment joué dans des équipes de hockey et de *floorball* de l'Université Oulu lors de notre séjour. Ce fut un réel choc culturel pour nous de participer à des

parties où il n’y avait pas de communication verbale sur le terrain, sur la glace et même dans les chambres de sport (Journal de bord, p.15). Les discussions entre joueurs et coéquipiers nous sont apparues plutôt réservées pour le sauna après les parties, où ce lieu est traditionnellement un endroit d’échange et de partage.

Approche centrée sur le développement en tant qu’acteur social

Lors de notre séjour à l’Université Oulu, plusieurs des cours que nous suivions avaient un lien avec le rôle social de l’éducation et l’apport de l’enseignant à la mission de l’école dans la société. En effet, la plupart des cours de maîtrise que nous avons suivis faisaient partie du programme *M. Ed. Glo.* Ce programme est centré sur le rôle de l’école et interroge constamment son intégration à la société et à la mondialisation. Notre formation était donc très centrée sur la réflexion par rapport au rôle social de l’école. Cependant, comme ce programme de maîtrise ne mène pas à une certification d’enseignant, cela ne reflète pas nécessairement la réalité de tous les programmes de formation des enseignants, et plus spécifiquement de FEEP.

La promotion de l’AP comme rôle social de l’enseignant faisait souvent partie des cours de formation. Même dans les cours pour enseignants de classe qui ne font pas partie du cursus de FEEP à l’Université Oulu auxquels nous avons assisté, la mission de promotion de l’AP était fréquemment mise de l’avant. Par exemple, presque tous les cours de FI auxquels nous avons assisté avaient des pauses actives au cours d’une période d’une heure. Chaque séance des cours *Economics of Education* et *Nordic Education* commençait par la présentation d’une vidéo d’AP de quelques minutes de *Hyvä Terveys* (Journal de bord, p.7). Les pauses actives nous sont apparues comme quelque chose de culturellement valorisé et accepté.

Approche centrée sur la psychologie positive

Au chapitre d’analyse des données documentaires, nous n’avons pas repéré beaucoup d’objectifs de formation ni de plans de cours qui étaient centrés sur la psychologie positive. Pourtant, lors de notre séjour d’étude à l’Université Oulu, nous avons observé une forte propension à favoriser une ÉPS qui respecte les principes de la psychologie positive. Dans les différents cours de FEEP auxquels nous avons assisté, il y avait un accent placé sur les jeux sans aspect compétitif et sur la créativité. Les ateliers et activités visaient le plaisir et le développement d’habiletés motrices des

futurs enseignants. Très rarement au cours de la session il nous a été enseigné des techniques spécifiques à l'apprentissage d'un geste moteur. Nous devons plutôt explorer nos techniques à travers le jeu. Lors d'une activité de biathlon, la chose la plus importante et l'intention pédagogique martelée au cours de la séance était d'encourager son partenaire (Journal de bord, p.10).

Les cours étaient toujours orientés vers la coopération, l'engagement dans le jeu, les interactions positives. Puisque les tâches étaient très engageantes, nous avons tendance à oublier nos performances individuelles et nous cherchions plutôt à aider l'équipe. Les savoirs théoriques ne nous sont pas apparus occuper une place importante dans les cours de FEEP, et peu de pratique auprès d'élèves, ni même auprès d'étudiants n'était exigée dans les cours d'ÉPS obligatoires pour tous les étudiants. Selon notre compréhension des approches de formation et notre expérience, la seule approche qui s'est démarquée de manière évidente comme étant plus dominante dans les cours de FEEP était celle de la psychologie positive (Journal de bord, p.32).

Les principes de psychologie positive n'étaient pas seulement perçus en FEEP, mais dans plusieurs cours de FI à l'Université Oulu. Différentes activités de formation en FEEP et en FI des enseignants de classe apportaient un autre regard sur les choses, sur l'éducation, sur la classe. L'éducation, et surtout l'ÉPS, nous sont apparus guidés par des principes d'engagement, de *flow* et de sens profond de l'éducation. Ces principes de la psychologie positive étaient souvent amenés à travers un processus réflexif par les étudiants (Journal de bord, p.28).

La synthèse des données de journal de bord

Dans ce chapitre, nous avons d'abord discuté de notre expérience finlandaise grâce à l'analyse des schémas sociaux collectés dans notre journal de bord, puis nous avons décrit notre perception de la mise en œuvre des approches de formation dans divers cours de la faculté d'éducation de l'Université Oulu et du département de FEEP de l'Université Jyväskylä. Il nous est apparu que les schémas sociaux en Finlande sont souvent guidés par le *sisu*, ce trait culturel de courage et détermination propre aux Finlandais, dont la doctrine est de s'unir pour être plus forts. Ce trait se traduit dans les rapports sociaux plus horizontaux ou dans des politiques d'inclusion et de services sociaux notamment. Nous avons également remarqué de nombreuses manifestations de la fierté liée à l'identité et à la culture finlandaise, notamment grâce aux succès sportifs, à la reconnaissance

mondiale de leur système d'éducation et du système social équitable qu'ils construisent collectivement. Cependant, cette appartenance forte à une culture, aux valeurs et aux traditions nous est apparue en bouleversement dans le contexte actuel marqué par les technologies, l'urbanisation, la nature du travail et de l'éducation, mais surtout par l'immigration et le nouveau phénomène de multiculturalisme. Dans ce contexte, la relative homogénéité de la population finnoise nous est semblée bousculée.

Quant aux approches de formation, il nous est apparu que l'approche centrée sur la réflexion, sur le développement de la personne et sur la psychologie positive sont les plus mises de l'avant dans les cours que nous avons assistés ou suivis. La mise en œuvre de l'approche pratique pour les stages dans les écoles de formation des enseignants nous est également apparue novatrice. L'approche théorique quant à elle, bien qu'elle ne soit pas évacuée de la formation, nous est semblée prendre une place nettement moins importante que les autres approches.

CHAPITRE 8 : INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans les trois chapitres précédents, nous avons analysé les données collectées dans les documents qui encadrent la FEEP ainsi que les données de réflexions personnelles collectées dans notre journal de bord. Le chapitre 5 présentait les structures d'admission aux programmes de FEEP telles qu'observées dans les documents politiques et légaux. Dans le chapitre 6, nous avons présenté notre analyse des documents de formation à l'aide du cadre de référence de Paquay (1994). Cette analyse a permis de présenter le poids des objectifs de formation selon chaque approche dans les programmes, et d'en faire la description grâce à de nombreux exemples. Dans le chapitre 7, nous avons présenté nos réflexions du contexte social et d'une expérience d'études dans la faculté d'éducation de l'Université Oulu. Les réflexions, les cours, les activités et les expériences en Finlande ont façonné notre compréhension du contexte social d'une part, et de la mise en œuvre de la formation des enseignants d'une autre part. En effet, l'expérience de formation dans la faculté d'éducation de l'Université Oulu nous a permis de nous faire une idée de l'application des approches de formation dans certains cours.

Notre méthodologie de recherche basée sur les deux modes de collectes de données a permis de dégager une compréhension plus profonde de la manière dont les enseignants d'ÉPS sont formés à promouvoir un mode de vie actif dans les facultés d'éducation des deux universités-cas. Dans le présent chapitre, nous approfondissons l'interprétation de ces données grâce à la triangulation des deux modes de collecte de données. Cette triangulation est enrichie par l'apport important de nombreux écrits d'auteurs, principalement d'origine finlandaise, qui permettent de supporter nos réflexions et interprétations de ce qui a émergé de notre analyse de données. L'interprétation des données dans ce chapitre permet de répondre avec profondeur à notre première question de recherche, soit; *Comment les approches de formation initiale à l'enseignement de l'éducation physique en Finlande préparent-elles les enseignants à la promotion de l'activité physique?*

Pour répondre d'abord partiellement à cette question, nous arguons dans ce chapitre que les étudiants en FEEP sont souvent formés selon les approches centrées sur la réflexivité, la recherche, le développement de la personne et de l'acteur social, ainsi que sur la psychologie positive. Ces approches sont regroupées sous les paradigmes critiques et personnalistes développés par Zeichner

(1983). Les paradigmes artisanaux et comportementaux de Zeichner (1983), qui comprennent les approches centrées sur la pratique, la théorie et la technique, sont certes développés. Cependant, ces approches nous sont apparues moins dominantes dans notre expérience d'études en Finlande. Dans notre analyse de plan de cours, le nombre d'objectifs de formation codés selon ces approches nous est également semblé plutôt faible considérant la nature « fonctionnelle » et les schémas routiniers d'action de la profession enseignante. Nous avons trouvé dans le contexte social des éléments qui pourraient permettre d'expliquer ces paradigmes plus critiques et personalistes développés en formation des enseignants.

Ce dernier chapitre se veut également une tentative d'expliquer la mise en œuvre des approches en FI à la lumière d'éléments du contexte social. Nous tissons des liens entre les programmes de formation et le contexte social dans lequel il prend forme. Ce chapitre d'interprétation des données nous permet donc de répondre de manière prudente à notre deuxième question spécifique de recherche, soit : *Comment le contexte social finlandais influence la mise en œuvre des programmes de FEPP dans leur état actuel?* Nos réflexions sur les schémas sociaux finlandais collectées dans notre journal de bord nous ont permis de décrire ce qui pourrait être les fondements de tels programmes de FEPP. Nous émettons également des possibilités de transfert vers d'autres contextes, notamment le contexte québécois. Nous faisons toutefois preuve de prudence dans notre discussion sur cette question, puisqu'il s'agit de notre interprétation du contexte social finlandais et de la mise en œuvre des programmes de FEPP. Nous faisons également preuve de prudence lorsque nous émettons des possibilités de transfert vers d'autres contextes comme le Québec, puisque nous n'avons pas réalisé de collecte de donnée sur d'autres contextes que celui de la Finlande. Les programmes de formation des enseignants sont complexes et dynamiques, et couvrent un vaste spectre de perspectives et de manifestations qu'il est difficile d'englober tous ces aspects dans un seul projet de recherche. Nous présentons néanmoins des éléments du contexte finlandais dont il faut tenir compte pour que d'autres contextes puissent s'inspirer de leurs programmes de FEPP.

Dans ce chapitre, nous discutons d'abord de la structure des programmes et de l'admission aux programmes de FEPP à la lumière d'éléments de contexte social. Ensuite, nous discutons des approches de formation et de la manière dont est intégrée la promotion de l'AP dans les différentes approches de formation. La discussion sur les possibilités de transfert vers d'autres contextes guide

l'interprétation de la FEEP tout au long du chapitre malgré la prudence pour éviter de tomber dans les artifices de comparaison.

8.1 L'admission aux programmes et le contexte social

Comme il a été souvent mentionné dans ce mémoire, la profession enseignante est fortement valorisée et respectée en Finlande, possiblement plus que dans n'importe quel autre pays à travers le monde (Kalaja, 2012; Sahlberg, 2015, 2019; Simola et al., 2017). Il y a une croyance populaire à l'effet que l'éducation est la pierre angulaire de l'équité et de la justice sociale (Simola et al., 2017). Cette particularité du contexte finlandais fait en sorte que plusieurs diplômés du secondaire postulent aux programmes de formation initiale et que les universités peuvent se permettre de sélectionner les meilleurs candidats.

À ce propos, on observe dans les deux universités-cas que les habiletés à enseigner et à réfléchir sur les enjeux de l'éducation sont abordées avant même que la formation initiale soit entamée. En effet, les examens d'entrée, l'essai critique, les résultats au secondaire, l'entrevue, les tests d'aptitudes physiques et le test d'aptitudes à enseigner forment le long processus d'admission compétitif qui permet de recruter les meilleurs candidats. Kalaja (2012) mentionne que la faculté de FEEP de Jyväskylä veut s'assurer d'un corps de candidats qui ont les qualités et habiletés nécessaires à la formation enseignante avant même leur entrée dans les programmes de formation. Le postulat sur lequel la faculté s'appuie pour établir un tel processus laborieux de sélection des candidats est que certaines qualités requises pour devenir enseignant sont difficiles à développer dans le cadre d'une formation et doivent être innées ou déjà acquises. C'est pourquoi il est important d'évaluer ces qualités avant l'entrée au programme (Kalaja, 2012). Cette rigueur dans l'admission des candidats en enseignement a une longue tradition historique. Dès 1922, peu après l'indépendance et dans le contexte où les enseignants étaient perçus très favorablement pour la réussite de l'indépendance et de la réunification de la société finlandaise, un plan national de formation des enseignants fut développé. Les enseignants devaient alors être des modèles de citoyenneté, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école (Paksuniemi, 2013). Les candidats à l'enseignement dans les programmes de formation devaient alors participer à des examens d'entrée qui duraient plusieurs jours. Des tests médicaux, des entrevues et des examens sur l'enseignement permettaient de retenir seulement les meilleures candidatures (Paksuniemi, 2013). Une fois admis, les étudiants pouvaient poursuivre leurs études à la condition de maintenir un savoir-être

irréprochable, autant à l'école que dans les temps libres. Par exemple, il était interdit de fumer, et il était attendu que les futurs enseignants adoptent un code vestimentaire discret et qu'ils suivent des règles strictes quant aux relations amoureuses. Quiconque ne respectait pas ces règles était expulsé du programme (Paksuniemi, 2013). On observe dans ces traces historiques les bases du système actuel d'admission des candidats. La sélection par les programmes de formation des enseignants laisse encore aujourd'hui beaucoup de place aux universités pour élaborer des critères précis.

À partir de 2020, il semble toutefois y avoir plus d'importance accordée aux examens de fin de secondaire et moins aux examens d'entrée élaborés par les facultés. Ce changement découle d'une directive ministérielle qui vise à limiter le poids des examens d'admission. Ces examens d'entrée sont critiqués pour apporter une grande charge de travail aux étudiants du secondaire avec une grande préparation pour de telles épreuves, surtout pour les facultés de droit ou de médecine. Toutefois, il existe en éducation physique une association négative entre les notes de fin d'études secondaires et le succès aux examens d'entrée de la faculté d'ÉPS (Kalaja, 2012). Le mode de triage axé sur les résultats aux examens du secondaire ne permettrait pas de sélectionner les meilleurs candidats pour enseigner l'ÉPS (Kalaja, 2012). Kalaja (2012) explique que plusieurs raisons expliquent ce constat surprenant, notamment le fait que ceux avec les meilleurs résultats ne sont pas nécessairement de bons pédagogues, des étudiants physiquement actifs ou ceux avec les meilleures habiletés d'enseignement et de gestion de groupe en ÉPS.

Malgré cette critique fort intéressante, nous observons que l'admission aux programmes de formation des enseignants joue un rôle central dans la réussite du modèle de formation des enseignants. En effet, bien que certains étudiants abandonnent le programme en cours de formation, le département d'éducation physique de Jyväskylä n'expulse jamais un étudiant sur les principes qu'il/elle n'a pas les dispositions nécessaires pour être un bon enseignant d'ÉPS. Idem à Oulu, où seuls des motifs exceptionnels comme un dossier criminel ou la maladie mentale peuvent conduire à l'expulsion du programme. Pour l'admission à la mineure en ÉPS à l'Université Oulu, il n'y a également aucune compétition entre les candidats, quoique la mineure en ÉPS soit parmi les plus contingentées (Université Oulu, 2019a). Les résultats scolaires importent peu dans le choix de la mineure, ce qui peut paraître étonnant dans d'autres contextes où les notes sont souvent utilisées comme unique critère de sélection. C'est plutôt la progression dans les études qui est prise en

considération pour sélectionner les candidats à la mineure. Les étudiants semblent donc se faire compétition à l'entrée au programme de FI et FEEP, puis suite à la diplomation pour trouver un emploi dans les écoles. Cependant, il ne semble pas y avoir de compétition entre les étudiants dans les cours puisqu'aucun n'échouera et tous diplômeront.

Les critères de parité hommes-femmes, d'inclusion d'étudiants avec limitation et de représentativité de la minorité suédophone dans l'admission d'étudiants sont des éléments importants de l'admission en FEEP à Jyväskylä. Ce processus témoigne du désir d'équité dans le corps enseignant, qui est une valeur centrale en Finlande. Nous observons toutefois qu'il n'y a aucun critère d'admission axé sur l'intégration de minorités culturelles. Haddix (2017) propose que, pour répondre aux problématiques d'inclusion des minorités dans la société, le milieu de l'éducation doit refléter ce désir d'inclusion. Les facultés d'éducation doivent être ouvertes aux minorités et à la diversification de son corps étudiant en FI. Haddix (2017) soutient qu'afin que le système d'éducation réussisse l'intégration des minorités, les facultés de formation des enseignants doivent sortir des « *Whiteness-centered standards of excellence* » (p.145) et être plus représentatives des élèves qui constituent les milieux éducatifs. Même le programme *Intercultural Teacher Education* de l'Université Oulu, qui est fondé sur les principes d'inclusion et d'équité des minorités culturelles, n'a aucun critère de sélection qui fait mention du recrutement de minorités culturelles. Ce programme est pourtant orienté vers la mondialisation, la diversité et l'éthique dans un contexte multiculturel (Université Oulu, 2019). Nous reviendrons plus en détail sur l'enjeu du multiculturalisme dans le contexte éducatif dans le sous-chapitre sur l'interprétation des données de l'approche centrée sur le développement de la personne.

Le processus d'admission serait un élément important du succès de l'ÉPS en Finlande, du système d'éducation et des programmes de formation des enseignants d'ÉPS. D'autres modèles de sélection des candidats existent. En Allemagne, en France ou en Italie par exemple, le modèle de l'entrée libre avec une sélection naturelle au cours du programme est assez fréquent. Aux États-Unis, il est commun d'avoir des tests standardisés. Aux Pays-Bas, le système de tirage au sort pour l'admission aux programmes contingentés est une pratique commune (Kalaja, 2012). Selon Kalaja (2012), les procédures de sélection sont liées aux systèmes éducatifs et à leurs modèles de financement et, de ce fait, les modèles de sélection seraient difficilement transférables d'un contexte à l'autre.

D'ailleurs, le modèle de sélection dans les programmes de formation des enseignants présente des distinctions culturelles au sein même de la population finlandaise. Heller-Sahlgren (2014) montre qu'il existe des différences marquées entre la minorité suédoise et la majorité finnoise à l'égard de la profession enseignante et de l'admission dans les programmes de formation. En effet, alors que les facultés d'éducation admettent en moyenne 10% des candidatures d'étudiants finnois à l'échelle nationale, les programmes de formation pour étudiants suédois retiennent année après année environ 40% de l'ensemble des candidatures (Heller-Sahlgren, 2014). Les cultures de valorisation de l'école et de la profession enseignante seraient donc des schémas sociaux davantage associés à la culture finnoise que suédoise en Finlande.

En résumé, les critères de sélection aux programmes de FEET en Finlande nous sont apparus être le reflet d'une société qui valorise hautement l'éducation et les valeurs d'équité, mais qui compose avec la problématique d'intégration des minorités culturelles. Le fort sentiment d'appartenance à la culture finlandaise et l'homogénéité de la culture finlandaise présente ses forces et ses limites. Dans le contexte finlandais, où 6,1% de la population est née à l'étranger et où 7,2% de la population a des origines étrangères (Statistics Finland, 2019) les minorités culturelles sont peu représentées en FEET. Dans d'autres pays d'Europe ou d'Amérique, où l'immigration est encore plus marquée, un tel système de recrutement pourrait être perçu encore plus discriminatoire.

8.2 Les approches de formation des enseignants

Dans cette section, nous discutons des approches de formation à la lumière de notre collecte de données et d'une recension d'écrits. La force de notre étude repose sur cette triangulation des deux modes de collecte de données avec des écrits d'autres auteurs. Grâce à cette triangulation des méthodes, nous croyons enrichir la compréhension de la manière dont les enseignants sont formés à promouvoir l'AP selon différentes approches dans les deux universités finlandaises analysées.

Afin de limiter les redondances, nous discutons des huit approches en les regroupant selon les quatre paradigmes de Zeichner (1983), tels que décrits au Tableau 3. Cette mise en commun permet de mettre en relief les interactions entre les approches, les paradigmes et le contexte social de la Finlande. Rappelons que ces quatre paradigmes sont des conceptions du rôle de l'enseignant, et donc de différentes stratégies privilégiées pour la formation. Zeichner (1983) identifie quatre

paradigmes, soit le paradigme artisanal, comportemental, critique et personnaliste. L'utilisation des paradigmes permet de discuter avec un esprit de synthèse des différentes approches, puisqu'un paradigme peut être abordé selon différentes approches. Par exemple, un paradigme critique peut être abordé selon une approche réflexive ou par la recherche. De manière générale, Paquay (1994) identifie les approches centrées sur la théorie et sur la technique à un paradigme comportemental, et une approche pratique à un paradigme artisanal. Paquay (1994) associe les approches centrées sur le développement de la personne et en tant qu'acteur social au paradigme personnaliste, auquel nous avons également ajouté l'approche de la psychologie positive.

8.2.1 Le paradigme artisanal : approche centrée sur la pratique

Le premier paradigme discuté est le paradigme artisanal, dont Paquay (1994) s'est inspiré pour formuler l'approche centrée sur la pratique. Ce paradigme conçoit l'enseignant comme un artisan, où la formation est entendue comme un processus d'apprentissage, souvent guidé par l'essai-erreur, et l'étudiant apprend par la sagesse de l'expérience (Zeichner, 1983). De manière générale, nous avons remarqué que cette conception de la formation est moins dominante en FEFP dans les deux universités-cas. Cela peut être perçu notamment par la plus faible proportion d'objectifs pratiques et du petit nombre d'heures dédiées à la pratique sur les 5 années de formation, mais également par l'accompagnement par des enseignants-chercheurs dans les écoles de formation des enseignants.

Rappelons que la formation centrée sur la pratique à l'Université Jyväskylä englobe les cours où les étudiants doivent faire de l'enseignement aux pairs ou à des élèves, mais également les 4 stages pratiques. Nous observons une progression dans les objectifs des stages pratiques. Les objectifs du premier stage sont principalement centrés sur le développement de la personne enseignante, sur la réflexion et sur le développement en tant qu'acteur social. L'objectif de ce premier stage est d'abord et avant tout d'enclencher le processus de transition entre le rôle de l'élève vers le rôle de l'enseignant (Mäkelä et Huhtiniemi, 2011). Ce premier stage nous est apparu centré sur le développement de la personne, mais d'une manière pratique.

Le deuxième stage est plutôt centré sur les schémas d'action de l'enseignant, soit une approche plutôt centrée sur la technique, notamment sur la planification, la mise en œuvre et l'évaluation d'activités pédagogiques. Le troisième stage est le plus « multiapproche », avec un accent sur les

schémas techniciens de l'enseignant, mais tout en répondant à des objectifs qui sont liés à toutes les approches de formation, sauf à celle de l'approche centrée sur la psychologie positive. C'est d'ailleurs le stage auquel l'Université Jyväskylä accorde le plus de crédits. Selon Darling-Hammond (2001), une formation initiale de bonne qualité doit pouvoir combiner les savoirs enseignés en FI, qu'ils soient théoriques, de croissance personnelle ou autres, avec la pratique. C'est ce que ce troisième stage semble faire, en ayant une visée intégratrice des différents savoirs développés en FEFP et une adéquation avec la réalité de la pratique.

C'est toutefois le quatrième et dernier stage qui nous est semblé plus innovateur dans sa manière de concevoir la pratique et la FEFP. Ce dernier stage de seulement 3 ECTS vise à faire en sorte que les étudiants puissent réfléchir à leur pratique, au rôle d'enseignant et d'acteur communautaire dans une perspective sociétale plus large, et surtout à leur développement personnel et professionnel (Mäkelä et Huhtiniemi, 2011). Morales (2012) a soulevé que dans les programmes de formation à l'enseignement primaire au Québec, le dernier stage est souvent le plus long et celui qui est intégrateur de toute la formation, bien qu'il existe certaines différences selon les universités. Il est permis de croire que la situation est semblable pour les programmes en enseignement de l'ÉPS dans ces mêmes universités québécoises. En Finlande, l'idée derrière ce dernier stage est qu'il s'agit du dernier moment privilégié de la formation initiale pour réfléchir à la profession, à cheminer personnellement dans ses responsabilités et son savoir-être enseignant et de percevoir son rôle en tant qu'acteur social. Les schémas routiniers d'action - notamment la gestion de classe, la planification, la mise en œuvre, l'adaptation de tâches ou l'évaluation d'activités pédagogiques – ont soit été développés au cours de la FI, ou seront développés au cours de la carrière, mais ne sont plus la visée intégratrice comme cela semble être le cas du 3^e stage. Il est intéressant d'observer que les objectifs de formation du dernier stage sont centrés sur des paradigmes critiques ou personnalistes (Zeichner, 1983) et non sur des objectifs ancrés dans des paradigmes comportementaux ou artisanaux. À ce propos, il est fort intéressant d'observer que l'ensemble de la pratique, normalement associée au paradigme artisanal, fait toujours référence aux approches des paradigmes comportementaux, critiques et/ou personnalistes. L'approche centrée sur la pratique serait donc une approche parapluie, puisqu'à elle seule, elle ne remplit aucune fonction pédagogique outre développer la sagesse de l'expérience. Pour prendre du sens, l'approche centrée

sur la pratique doit développer d'autres fonctions de la profession, notamment des conceptions comportementales, critiques et personalistes.

Notre séjour en Finlande nous a permis de nous demander si le peu de pratique ne serait pas dû à une difficulté d'ajouter des périodes de stage puisque chaque université a seulement une ou deux écoles de formation des enseignants. La logistique pour s'assurer que tous les étudiants réalisent au minimum un stage dans une telle école de formation est complexe. L'idée derrière l'approche de formation pratique serait peut-être de miser d'abord sur la qualité de la pratique plutôt que sur la quantité d'heures en présence-élève. Les facultés d'éducation connaissent l'environnement dans lequel les étudiants font leur stage et les enseignants associés dans ces écoles sont formés pour accueillir au meilleur de leurs compétences des stagiaires. Selon Paquay (1994), le point critique d'une formation d'enseignants réflexifs à travers la pratique repose sur l'accompagnement par des maîtres de stage émérites qui sont eux-mêmes habitués à réfléchir à leurs pratiques. Pour illustrer cette qualité de la formation pratique, la *Linnanmaa normaalikoulu norssi* associée à l'Université Oulu a été reconnue au patrimoine de l'UNESCO pour sa contribution majeure à former les enseignants de qualité en Finlande. Cette reconnaissance est en quelque sorte un symbole de la qualité du modèle de formation pratique en Finlande. Il y a peut-être dans ce désir de qualité au-delà de la quantité de stages le reflet d'une société qui cherche à faire les choses autrement, à se distinguer par l'éducation, où l'innovation dans l'enseignement prime sur le désir de former rapidement des enseignants, et possiblement à plus faible coût. Une étude ultérieure pourrait d'ailleurs s'intéresser à l'impact de la présence d'écoles associées de formation des enseignants sur la qualité du caractère pratique de la FI.

Malgré les quatre stages obligatoires à l'Université Jyväskylä, la pratique semble être une approche de formation moins privilégiée en Finlande que dans d'autres contextes, notamment au Québec. À titre d'exemple, seuls 45 objectifs de formation ont été codés selon l'approche pratique dans les deux universités-cas. Mäkelä et Huhtiniemi (2011) ne sont pas de la même opinion et considèrent que la dimension pratique de la formation à l'Université Jyväskylä est un élément fort important de la FEPP, surtout au cours des deux années de maîtrise. La raison de cette différente opinion repose possiblement sur le référentiel de comparaison entre les auteurs et notre posture de chercheur québécois. Dans le référentiel finlandais, les autres programmes de FI à l'enseignement

ont plus de peine à trouver des milieux de stage et à offrir une formation pratique à leurs étudiants dans les écoles de formation des enseignants. Donc le programme de FEEP de l'Université Jyväskylä aurait des activités de formation plus pratiques que les autres programmes de FI finlandais. Dans le référentiel québécois, cependant, la pratique constitue une partie importante de la FEEP. En effet, le ministère de l'Éducation requiert que les programmes de FEEP prévoient un minimum de 700 heures de pratique en présence d'élèves pour certifier un enseignant (MEQ, 2001). Dans la réalité, les universités québécoises exigent jusqu'à 1200 heures de stages et de cours d'intégration dans la formation initiale (Morales, 2016). Darling-Hammond (2006b) suggère plutôt que, pour être efficace, la pratique supervisée doit être d'au moins 30 semaines au total dans un programme de formation initiale. Malgré les quatre stages et les cours où les étudiants doivent enseigner auprès d'élèves, la formation pratique dans les FI en Finlande ne totalise pas 30 semaines de stage. En réalité, c'est environ le tiers de cette recommandation que les programmes de FI exigent aux étudiants en Finlande pour obtenir leur diplôme.

8.2.2 Le paradigme comportemental : approches centrées sur la théorie et la technique

Paquay (1994) s'est inspiré du paradigme comportemental de Zeichner (1983) pour formuler les approches centrées sur la théorie et la technique. Ce paradigme conçoit la formation de l'enseignant comme un amalgame d'habiletés et de savoirs spécifiques à l'enseignement et au cheminement de l'élève (Zeichner, 1983). De manière générale, nous avons remarqué que cette conception de la formation est bien développée dans les objectifs de formation à l'Université Jyväskylä, mais que son poids relatif dans la formation n'est pas si prépondérant considérant la nature routinière usuelle du travail de l'enseignant en ÉPS. À l'Université Oulu, les objectifs de formation dans les plans de cours analysés ont été largement codés selon les approches du paradigme comportemental. Le fait que la formation en ÉPS soit complémentaire et optionnelle dans le cas de la mineure pourrait expliquer une dimension plus comportementale, puisque les autres approches seraient développées dans le reste de la formation à l'enseignement de classe.

À l'Université Jyväskylä, notre analyse documentaire relevait une forte composante comportementale, avec respectivement 146 et 135 objectifs de formation pour les approches centrées sur la technique et la théorie. Ce total de 281 objectifs de formation comportementaux sur

l'ensemble des 820 objectifs codés (34% des objectifs codés) dans les 92 plans de cours témoigne de l'importance de ce paradigme en FEEP. Il est également intéressant d'observer que les cours avec des composantes théoriques sont plus nombreux au début de la formation, soit au baccalauréat, et que ceux techniques sont répartis sur l'ensemble de la formation. La théorie précède ici la pratique, qui est davantage amenée en fin de parcours de formation. Selon Mäkelä et Huhtiniemi (2011), il y aurait une adéquation harmonieuse entre la théorie, les savoirs procéduraux et la pratique tout au long de la formation. Nous observons plutôt une progression intéressante entre la théorie qui vient enrichir les compétences et savoirs procéduriers, puis la mise en application de ces savoirs et compétences avec la pratique vers la fin de la formation.

Lorsque nous observons le Tableau 11 de la matrice croisée du double codage dans les deux universités-cas, nous observons que 14 objectifs théoriques ont également été codés comme appartenant à l'approche de formation technique. Comme le mentionne Darling-Hammond (2006b), les programmes de FI de qualité ont souvent ce type d'interdépendance entre la théorie, la pratique et la technique. En enseignement de l'ÉPS, Ward, Kim, Ko et Li (2015) ont montré qu'il y a une forte correspondance entre une augmentation des savoirs théoriques de contenu à enseigner et les capacités techniques d'enseigner aux élèves. En effet, en augmentant de manière significative les connaissances sur le contenu à enseigner, l'enseignant devient plus compétent à transmettre les apprentissages aux élèves. Nous observons également que l'approche technique a été associée 13 fois aux objectifs de formation centrés sur la psychologie positive. Nous observons également que 15 objectifs de formation ont été codés à la fois dans une approche théorique et une approche de développement en tant qu'acteur social. Ces correspondances des différentes approches nous invitent à observer l'interconnexion des approches de formation. Ces interconnexions montrent également les liens que ces approches techniques et théoriques ont avec le rôle de promotion de l'AP développé dans d'autres approches.

Néanmoins, bien que le nombre d'objectifs de formation comportementaux soit élevé à l'Université Jyväskylä (N=281), nous remarquons que cela représente à peine plus du tiers du total d'objectifs de formation codés dans les plans de cours de l'Université Jyväskylä. Nous n'avons pas pu trouver d'étude comparative avec d'autres programmes de FEEP qui ont fait cet exercice de codage des plans de cours selon les approches de formation. Cependant, il nous apparaît surprenant que

seulement le tiers des objectifs de formation permettent de former les enseignants à des schémas usuels d'action et à des savoirs théoriques liés à la profession enseignante. Ward et collègues (2015) soutiennent que les savoirs théoriques, de pair avec les savoirs procéduriers qui y sont associés, sont nécessaires à la formation d'un enseignant d'ÉPS puisqu'ils sont les bases pour la prise de décisions éclairées sur les sphères pédagogiques, du développement moteur, du développement de l'élève et des curriculums notamment. Il est donc intéressant de voir que les paradigmes critique, personnaliste, et dans une moindre mesure le paradigme artisanal occupent les deux tiers de l'ensemble des objectifs codés en FEED à l'Université Jyväskylä. L'interdisciplinarité des approches pourrait expliquer qu'il n'y ait pas une plus grande place du paradigme comportemental en FEED à Jyväskylä. Comme le mentionne Zeichner (1983), une formation avec une forte composante critique ne veut pas dire que les savoirs techniques sont d'une quelconque manière moins importante. Au contraire, l'idée qui sous-tend le paradigme, et donc les approches centrées sur la réflexivité et la recherche, est que les savoirs procéduriers ne sont pas enseignés comme une finalité pour les enseignants, mais plutôt comme un moyen réfléchi de former aux habiletés techniques du travail enseignant (Zeichner, 1983).

Dans les cours de FEED de l'Université Oulu, les objectifs de formation centrés sur les approches théoriques et techniques sont largement dominants. En effet, sur les 66 objectifs de formation qui ont été codés dans les plans de cours de l'Université Oulu, 45 (68%) sont centrés sur les deux approches qui correspondent au paradigme comportemental. De plus, à partir de l'année scolaire 2020-2021, la faculté d'éducation de l'Université Oulu augmentera à 6 ECTS la pondération des cours obligatoires pour tous les étudiants en formation générale à l'enseignement. Puisque chaque ECTS correspond à 27 heures de charge de travail, cela implique pour le département de FEED une augmentation considérable du nombre d'heures accordées à la formation en ÉPS. Considérant que, selon notre analyse documentaire, les cours actuels s'inscrivent déjà dans le paradigme comportemental, nous en déduisons que la FEED à l'Université Oulu fera encore plus largement appel à l'approche centrée sur la technique.

Il serait toutefois une erreur de croire que l'ensemble de la formation à l'enseignement à l'Université Oulu est majoritairement composée d'objectifs de formation faisant référence au paradigme comportemental. Comme nous l'avons constaté lors de notre séjour dans cet

établissement, les cours de FI généraux auxquels nous avons assisté étaient largement inspirés des paradigmes personnalistes et critiques. C'est seulement que les cours analysés concernent seulement la FEEP, donc que les autres approches de formation sont davantage développées dans les autres cours du programme. À la lumière des expériences des cours suivis dans la faculté d'éducation, on pourrait penser que la FI vise d'abord le développement global des enseignants avec des conceptions critiques et personnalistes de la formation. Les cours qui préparent à un type d'enseignement particulier comme l'enseignement de l'ÉPS feraient plus de place aux théories et techniques qui structurent la spécialisation. Il nous est permis de croire que la mineure en ÉPS à l'Université Oulu pourrait devenir un espace d'application de la réflexivité et de la structuration de l'individu enseignant développées dans la formation générale. Au contraire, à l'Université Jyväskylä, le programme est entièrement centré sur l'ÉPS, et donc les quatre paradigmes nous sont apparus liés dans l'ensemble des cours de formation.

8.2.3 Le paradigme critique : approches centrées sur la réflexivité et la recherche

Le paradigme critique de Zeichner (1983), dont Paquay (1994) s'est inspiré pour développer les approches centrées sur la réflexivité et sur la recherche, conçoit la formation de l'enseignant comme un processus de réflexion et de questionnement à propos de l'enseignement et du contexte dans lequel il prend action. Ce paradigme conçoit l'enseignant comme un acteur de sa formation afin d'acquérir les dispositions et compétences pour analyser ses besoins, ceux des élèves, de l'école et de la société (Zeichner, 1983). Les approches centrées sur la réflexion et la recherche s'inscrivent dans ce paradigme selon le continuum de l'enseignant-chercheur développé par Paquay (1993) (voir Tableau 2). La profondeur de la critique évolue selon un continuum allant du plus sommaire, qui correspond à l'approche réflexive, jusqu'aux travaux de fond finalisés comme un mémoire ou une thèse, plutôt associés à l'approche ancrée dans la recherche. La formation centrée sur la réflexivité consisterait donc à créer une dynamique d'innovation et de réflexion, alors que la formation centrée sur la recherche implique de se préparer à réaliser des travaux de recherche plus classiques.

À l'Université Jyväskylä, on retrouve beaucoup d'objectifs de formation réflexifs et de recherche. Avec 82 objectifs de formation centrés sur la réflexion et 141 centrés sur la recherche, ces deux approches combinées forment un total de 222 objectifs (27% des objectifs codés). Sur le total de

92 plans de cours analysés, nous avons d'ailleurs observé que plus de la moitié des plans de cours ont soit une dimension réflexive (N = 43, 47%) et/ou des objectifs qui visent à développer des aptitudes de recherche (N = 31, 34%).

L'Université Oulu développe moins ces approches dans le contexte spécifique de formation à l'ÉPS. Comme souligné précédemment, l'analyse des plans de cours a montré que les cours de FEEP à l'Université Oulu sont davantage axés sur les approches du paradigme comportemental pour structurer la spécialisation en ÉPS. Cela pourrait être expliqué par le fait que la FEEP n'est qu'un moment complémentaire et/ou de spécialisation de leur formation d'enseignant de classe. En ce sens, la formation technique à l'Université Oulu pourrait être perçue comme un outil pour amener les étudiants à réfléchir au sens de l'éducation qu'ils souhaitent offrir aux élèves. Cette conception critique des approches techniques nous ramène à l'idée originale de Zeichner (1983), pour qui le paradigme critique implique de valoriser les compétences techniques des enseignants en tant qu'outil pour atteindre les objectifs souhaités auprès de l'élève, et non comme une fin en soi. L'approche technique largement mise de l'avant en FEEP à l'Université Oulu pourrait donc être un espace d'application de la réflexion développée dans les cours de formation générale des enseignants par rapport au sens éducatif plus large, qui englobe la santé globale et le bien-être des élèves. En effet, notre expérience dans différents cours à la faculté d'éducation de l'Université Oulu nous est semblée fortement ancrée dans un paradigme critique. Nos diverses expériences de cours à la faculté d'éducation de l'Université Oulu nous ont permis de constater que des approches réflexives sont souvent utilisées comme outils pédagogiques de formation, notamment les débats, les dialogues socratiques, les *fish bowls*, les cafés pédagogiques, les journaux de bord, les essais critiques, les séminaires, la résolution de problème, l'opposition d'un travail ou l'observation vidéo, pour n'en nommer que quelques-unes.

Des éléments de contexte social en Finlande permettent certes de bien ancrer ce paradigme dans les programmes de FEEP. Le fait que dans les deux universités les étudiants doivent réaliser une thèse de baccalauréat et un mémoire de maîtrise est une démonstration de l'importance de cette approche de formation. Dans les deux prochaines sous-sections, nous explorons l'influence du contexte social sur l'émergence des approches centrées sur la réflexion et sur la recherche.

Approche centrée sur la réflexivité

L'approche réflexive est une approche de formation qui nous est apparue s'inscrire dans un contexte social plus large en Finlande. Le désir de plonger à pieds joints dans la modernité semble se transposer dans la manière de percevoir l'éducation et la formation. La forte dimension critique à la formation pourrait également prendre racine dans le discours national d'équité. La pédagogie critique, selon un de ses principaux penseurs Paulo Freire, vise la conscientisation aux inégalités et l'émancipation des classes et de l'oppression sociale. Pour Freire (1974), l'éducation sous un angle critique peut être résumée comme le processus qui commence par le dévoilement de la réalité objective et subjective à ceux qui l'observent de manière critique, puis mène à la conscientisation des injustices, puis à la transformation de ces rapports sociaux pour les rendre plus égalitaires. Il nous est permis de croire qu'il existe une correspondance entre les principes d'équité promus dans la société finlandaise et la prépondérance de la criticité en formation à l'enseignement de l'ÉPS.

Un autre aspect qui pourrait expliquer l'omniprésence de la réflexivité en FI pourrait provenir des racines historiques de la FI et du modèle éducatif. Avec le processus de décentralisation des écoles entamé dans les années 1980, la culture de l'innovation a pris racine auprès des enseignants en formation (Aho et collègues, 2006). À la suite de la réforme de 1994, les municipalités, les écoles et les enseignants ont obtenu une plus grande autonomie pour offrir les services éducatifs. Depuis lors, les enseignants sont formés à réfléchir aux besoins des élèves et à créer des contenus et des curriculums cohérents avec les besoins de leur milieu (Aho et collègues, 2006). Dans ce contexte, et selon le cadre d'analyse de Paquay (1994), les enseignants sont considérés comme des professionnels critiques puisqu'ils réalisent de manière autonome des actes intellectuels et pratiques non routiniers qui engagent leurs responsabilités.

Une telle formation réflexive, il nous semble, pourrait aussi prémunir les futurs enseignants des risques associés à un certain conformisme idéologique. En revenant constamment, de manière réfléchie, sur les actions enseignantes, sur les curriculums, sur la pédagogie et sur les moyens de promouvoir l'AP, la FI en Finlande jouerait un rôle dans l'autorenouveau des représentations de la profession. Les candidats au programme de FEOP sont d'abord sélectionnés en partie parce qu'ils ont déjà entamé une réflexion sur les enjeux de l'ÉPS et de la santé, puis ils développent une posture de plus en plus réflexive au fil de leur formation. En effet, les diverses activités réflexives

en formation, l'accompagnement par des maîtres chevronnés ancrés dans la recherche et la réflexion dans les écoles de formation des enseignants ainsi que le réseau de collègues qui valorisent hautement l'éducation à l'université nous ont semblé favoriser cette posture critique.

Il nous apparaît certes possible de transposer les pratiques réflexives largement utilisées en Finlande vers d'autres contextes, notamment le cas québécois. Selon Collin et collègues (2013), le paradigme critique s'est d'ailleurs étendu de manière assez globale dans nombreux programmes de formation des enseignants à travers le monde. Cependant, la manière dont est conduite la réflexion peut varier selon les contextes. En effet, que ce soit dans une optique de pédagogie critique et libératrice telle que la conçoit Freire (1974), ou dans une optique d'autorenouveau des pratiques enseignantes telle que le suggère Chaubet (2010), les visées de la réflexion et leur mise en œuvre en FEFP peuvent diverger. D'une part, en Finlande, la valeur sociale d'équité suggère que la visée de conscientisation et de libération des oppressions prenne une place importante dans les programmes. D'autre part, la culture finlandaise de l'innovation et du tremplin vers la modernité suggère une visée qui permette de défaire le conformisme et d'interroger les conceptions de l'enseignement en développant une habitude à réfléchir sur son action professionnelle. Ces particularités du cas finlandais nous apparaissent essentielles à tenir en compte pour transposer des éléments de réussite de cette approche à d'autres contextes.

Approche centrée sur la recherche

L'approche centrée sur la recherche est certes dominante en FEFP à l'Université Jyväskylä, et incluse à la formation générale des enseignants à l'Université Oulu. La prépondérance des objectifs de formation centrés sur la recherche à l'Université Jyväskylä, soit 141 objectifs retrouvés dans 31 plans de cours analysés (34% des plans de cours), place l'approche centrée sur la recherche au troisième rang des approches avec le plus d'objectifs qui y sont associés, soit derrière l'approche centrée sur la technique (N = 146) et en tant qu'acteur social (N = 142). La production d'une thèse de baccalauréat, mais surtout d'un mémoire de maîtrise, sont les clés de voûte de la formation professionnelle des enseignants finlandais. À l'Université Oulu, tout comme dans toutes les universités finlandaises selon Sahlberg (2011), les étudiants sont préparés à divers travaux de recherche, notamment la thèse de baccalauréat et le mémoire de maîtrise. Selon Paquay (1994), le

mémoire professionnel est à la fois l'aboutissement et le point de convergence de la professionnalisation de la formation à l'enseignement.

Au-delà des thèses de baccalauréat et des mémoires de maîtrise, plusieurs cours visent des objectifs de formation qui suivent une approche centrée sur la recherche. On retrouve à la fois des cours dont l'objectif est le développement professionnel par la recherche, ainsi que d'autres cours où les compétences en recherche sont nécessaires à l'atteinte des objectifs du cours. Selon Perrenoud (1992), la recherche dans un programme initial de formation à l'enseignement peut être justifiée seulement si elle est un mode d'appropriation active de connaissances ou si elle permet d'utiliser les résultats de recherche pour une pratique réfléchie. À ce titre, dans le troisième stage, soit la pratique OPEA525 - *Knowledge and Expertise: Advanced Guided Practice*, les recherches menées par les étudiants sont intégrées à leur pratique. Dans ce cours, on retrouve d'ailleurs l'objectif de formation centré sur la recherche « *The student will apply research knowledge to the development of his / her own teaching* ». Sahlberg (2011) soutient que la pratique dans les écoles de formation des enseignants serait une composante importante de la formation centrée sur la recherche en Finlande, car la formation pratique est combinée à la recherche et à la théorie de manière progressive au fil des stages.

Dans les 27 mémoires de l'Université Jyväskylä publiés en 2018 que nous avons analysés, nous observons que la promotion de l'AP est ancrée chez les étudiants à tous les niveaux. La production de mémoires de maîtrises nous apparaît comme un outil clé pour former des acteurs de promotion de l'AP. À cet effet, parmi les 27 mémoires analysés, 23 mémoires se sont intéressés à des facteurs de promotion de l'AP au niveau individuel et socioculturel, et 12 se sont intéressés à des facteurs du niveau politique et environnemental. Cela montre que, de manière générale, les étudiants se sont penchés sur les enjeux de promotion de l'AP d'une manière approfondie et que, de manière collective, les enseignants d'ÉPS sont des professionnels de la promotion de l'AP à de multiples niveaux. Selon Paquay (1994), un enseignant qui a approfondi sa réflexion à travers un mémoire de recherche est mieux habilité à décrire ses démarches d'élaboration de projet, à faire des choix pédagogiques réfléchis et à évaluer les effets de ses interventions. Ainsi, il est permis de croire qu'une telle formation de recherche sur différents facteurs de promotion de l'AP induit un plus grand engagement professionnel à l'égard de la promotion de l'AP à l'entrée de la profession. On

pourrait aussi croire qu'une approche centrée sur la recherche permet aux étudiants d'explorer le caractère multifactoriel de la promotion de l'AP et à comprendre leur rôle en interaction avec tous ces niveaux d'influence.

À la lumière du codage des mémoires selon les facteurs et niveaux d'intervention en promotion de l'AP, nous observons que le facteur de l'influence du multiculturalisme sur la pratique d'AP est retrouvé dans un seul mémoire. Bien qu'il existe plusieurs enjeux relatifs à la promotion de l'AP en Finlande et que les étudiants soient libres de choisir le sujet de leur mémoire, il est surprenant de constater que l'enjeu du multiculturalisme en AP ne soit pas plus considéré dans les travaux de recherche en ÉPS. Nous nous demandons s'il n'y aurait pas, d'ailleurs, un lien entre le peu d'intérêt porté par les étudiants aux questions culturelles et les difficultés pour les étrangers à s'adapter au « moule culturel finlandais ». Nous notons que certains facteurs qui nous semblent plus caractéristiques des valeurs et préoccupations de la société finlandaise sont des sujets de mémoire plus souvent abordés. Par exemple, des facteurs tels que l'équité de genre ou la motivation à l'égard de l'AP ont été des sujets d'étude dans 9 mémoires chacun. Les enjeux de l'évaluation des apprentissages en ÉPS ont été repérés dans 7 mémoires, et l'impact du soutien familial a été repéré dans 5 mémoires. Le peu d'intérêt accordé aux enjeux du multiculturalisme dans la pratique de l'AP en comparaison avec d'autres facteurs nous semble représentatif du rapport à « l'Autre » dans la culture finlandaise. Selon Mulinari, Keskinen, Irni et Tuori (2009), l'Autre est souvent marginalisé en Finlande par le discours sur l'appartenance à la culture finlandaise et la fierté nationale qui prend forme au sein de la majorité finnoise. L'intérêt porté au multiculturalisme est souvent obstrué par le désintéressement, voire la résistance dans ce pays, où certains auteurs parlent même de « mantra de l'homogénéité » (Jokikokko, 2005 ; Holm et Londen, 2010). Ces auteurs soutiennent à regret qu'il est parfois plus facile de se fondre au moule plutôt que d'aborder ces enjeux avec un trame de critique sociale en formation des maîtres, surtout dans le cadre d'un projet d'envergure comme un mémoire. Mulinari et collègues (2009) soulèvent d'une manière critique le paradoxe et la dualité de standards par rapport aux valeurs d'équité et d'égalité promues en Finlande. Ils soutiennent que la fierté nationale reflète d'une part une image idéalisée et homogène de la Finlande, et une image vague et floue des migrants. Selon Vuori (2009), le discours national sur l'équité et l'égalité est problématique puisqu'il s'attarde toujours plus à cultiver l'harmonie des genres et des classes dans un contexte pourtant déjà très progressiste à ces égards, alors que ce

discours assume que le seul défi est la manière dont les immigrants pourront en cueillir les fruits. Cependant, il convient de rappeler que notre expérience personnelle de formation des enseignants à l'Université Oulu n'était pas représentative de cette réalité puisque le programme ITE cherche à développer cette sensibilité interculturelle. Jokikokko (2005) soulevait toutefois que les étudiants de ce programme sont plus habitués que quiconque en formation des enseignants en Finlande à avoir des discussions sur l'éducation multiculturelle.

Sur une autre note, nous croyons que la profondeur et l'omniprésence de l'approche centrée sur la recherche en FECP à l'Université Jyväskylä ne peut être facilement transposable à d'autres contextes de FECP ailleurs dans le monde, dont au Québec. Il y a trop d'éléments essentiels dans le contexte social finlandais qui permettent d'avoir un accent aussi fort sur la recherche, mais qui ne peuvent être transposés à d'autres contextes de FECP. Afin de défendre notre affirmation, nous croyons qu'il est pertinent de reprendre les propos de Lessard (2006) portant sur le débat entre les penchants dérégulationnistes et professionnalistes de la formation à l'enseignement aux États-Unis. Les premiers prônent la formation d'enseignants « efficaces », avec des formations brèves de quasi-marché éducatif. Une approche centrée sur la recherche est plutôt évacuée d'une telle idéologie de formation pour faire plus de place à des raccourcis de formation pratique, des savoirs et des compétences techniques. Les seconds adhèrent plutôt à une formation d'enseignants « compétents », axée sur une formation professionnelle de longue durée dans des institutions universitaires, combinant une formation disciplinaire et pédagogique (Lessard, 2006). Ce second modèle prône l'allongement de la formation professionnelle à la maîtrise, et suggère la production d'un mémoire de recherche (Lessard, 2006). Le modèle finlandais est certes ancré dans l'idéologie professionnaliste, mais Lessard (2006) et Schwille et Dembélé (2007) montrent qu'il y a une tendance forte vers l'idéologie dérégulationniste aux États-Unis, en Grande-Bretagne et ailleurs. À l'aide des arguments soulevés par Lessard (2006) pour expliquer la tendance dérégulationniste aux États-Unis, nous émettons des hypothèses pour tenter d'expliquer les succès du modèle finlandais à favoriser une formation professionnalisante, allongée au niveau de la maîtrise et centrée sur la recherche.

Premièrement, selon le manifeste de la Fordham Foundation (1981, cité dans Lessard, 2006), les programmes de formation des enseignants aux États-Unis ont mauvaise réputation auprès des enseignants et de la population. À l'inverse, en Finlande, Mäkelä et Huhtiniemi (2011) soutiennent

à l'aide d'une étude qualitative que les diplômés de l'Université Jyväskylä en FEED sont de manière générale satisfaits de l'éducation reçue, et qu'ils sont confiants que leur formation est optimale pour l'exercice de leur profession. Deuxièmement, toujours selon le manifeste de la Fordham Foundation (1981, cité dans Lessard, 2006), les programmes de formation des enseignants aux États-Unis sont incapables d'attirer puis de retenir des étudiants motivés qui possèdent d'excellents dossiers de candidature. À l'inverse, les facultés d'éducation en Finlande comblent facilement leur capacité d'accueil dans les programmes de formation, et elles peuvent continger l'admission d'une manière très sélective. Sur le plan de la rétention, Mäkelä et Huhtiniemi (2011) ont montré qu'année après année, le taux de diplomation des candidats initialement admis au programme de FEED de l'Université Jyväskylä est supérieur à 90%. Aussi, selon Mäkelä (2014), 76% des diplômés du programme de FEED de l'Université Jyväskylä entre 1980 et 2008 étaient encore enseignants en ÉPS, et 44% de ceux qui avaient quitté la profession d'enseignant d'ÉPS travaillaient encore dans des écoles. Cela montre une forte rétention, et donc que l'allongement de la formation dans le contexte finlandais ne freine pas la rétention ni des étudiants dans leur formation, ni des enseignants dans l'exercice de leur profession lorsqu'ils graduent. Troisièmement, nous croyons que le statut social de la profession enseignante et de l'éducation physique joue un rôle sur la capacité d'élever la formation et de la rendre plus professionnalisante, notamment avec une approche centrée sur la recherche. Ces trois constats nous permettent de croire que l'élévation de la formation à la maîtrise avec un fort accent sur la recherche en Finlande est un modèle qui ne peut être répliqué à n'importe quel contexte.

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) (2018) observe d'ailleurs au Québec les mêmes difficultés que celles repérées par Lessard (2006) dans le contexte américain. En effet, selon la FNEEQ (2018), le Québec fait actuellement face à une pénurie d'enseignants, les taux de décrochage de la profession sont inquiétants et le nombre d'admissions dans les différentes facultés d'enseignement diminue, au point où certaines facultés peinent à combler les places disponibles. La FNEEQ (2018) s'est d'ailleurs opposée à l'idée d'exiger le diplôme de deuxième cycle aux enseignants proposé par le ministre de l'Éducation Sébastien Proulx en 2018, arguant que la classe politique est déphasée de la réalité du milieu de terrain et des données probantes. Ainsi, au regard d'enjeux au Québec qui freinent la professionnalisation de la formation avec l'élévation à la maîtrise, il y a lieu de s'interroger sur les capacités des programmes de FEED québécois d'ancrer la formation dans la recherche. Morales (2012) remarquait d'ailleurs

que la différence la plus remarquable entre le modèle de formation des enseignants du primaire au Québec et en Finlande serait celle des liens entre la recherche et la formation. Dans son étude, elle remarquait qu'une seule université québécoise exigeait un mémoire professionnel avec un poids négligeable dans la formation, alors qu'en Finlande on forme des enseignants-chercheurs dans toutes les universités du pays. Ce constat a été montré dans le contexte de la formation à l'enseignement primaire, mais il nous semble peu risqué de supposer le même constat pour la FEEDP dans les deux contextes.

8.2.4 Le paradigme personnaliste : approches centrées sur le développement de la personne, en tant qu'acteur social et sur la psychologie positive

Le paradigme personnaliste de Zeichner (1983) a permis à Paquay (1994) de penser les approches centrées sur le développement de la personne et en tant qu'acteur social. Nous avons ajouté à ce paradigme l'approche centrée sur la psychologie positive, puisque cette approche vise à développer la maturité psychologique pour assumer l'ensemble des responsabilités qui incombent à sa pratique tout comme les autres approches de ce paradigme. Ces trois approches de formation présentent certes des différences, mais toutes visent le développement de l'individu par une transformation de son rapport à la profession enseignante, et donc font référence à une conception personnaliste de la formation.

Le paradigme personnaliste est, selon notre analyse documentaire et nos observations, un aspect très développé dans la FEEDP en Finlande. En effet, si on additionne l'occurrence des approches de développement de la personne (N = 102), du développement en tant qu'acteur social (N = 142) et sur la psychologie positive (N = 29) à l'Université Jyväskylä, on obtient un total de 273 objectifs de formation. Sur un total de 820 objectifs de formation dans les plans de cours qui ont été codés dans les deux universités-cas, cela représente 33,2% des objectifs, soit le tiers de tous les objectifs de formation. Cette prépondérance de ce paradigme constitue l'une des clés pour comprendre le modèle finlandais et, possiblement, son succès à former des enseignants hautement compétents.

L'analyse documentaire a révélé une forte conception personnaliste de la FEEDP à l'Université Jyväskylä, ce qui n'est pas le cas pour l'Université Oulu. L'analyse documentaire à Oulu a révélé seulement 8 objectifs de formation centrés sur le développement en tant qu'acteur social, 3 sur le

développement de la personne et 2 sur la psychologie positive. Ce que notre séjour d'études dans cet établissement nous a cependant permis de mieux comprendre, c'est que les objectifs de formation ne représentaient pas l'entièreté du curriculum manifeste des cours de FEEP. En effet, tel que nous l'avons relevé dans notre journal de bord, la formation à l'Université Oulu doit être considérée sur l'ensemble des 5 années de formation et non seulement sur les 13 cours de FEEP que nous avons analysés. Lors de notre séjour, nous avons plutôt observé l'omniprésence de l'approche centrée sur la psychologie positive dans les cours obligatoires d'ÉPS en FEEP. Nous avons notamment été surpris de l'omniprésence des discussions sur divers enjeux, ainsi que par les nombreuses activités de structuration de l'identité enseignante dans les cours de formation générale des enseignants. Il nous est apparu exister une culture du développement personnel et professionnel à la faculté d'éducation de l'Université Oulu. Une culture de la réflexion à l'égard des rôles et responsabilités enseignantes a pris racine dans les programmes de la faculté, et se manifeste dans tous les cours que nous avons suivis et assistés. Dans de tels programmes qui prennent soin de développer le rôle d'agent critique de changement dans la société et la psychologie positive dans l'enseignement, il y a lieu de se demander s'il y a là les bases d'une pratique qui favorise le bien-être des enseignants et des élèves, et par extension un mode de vie sain et actif. Chose certaine, des éléments de contexte social doivent être pris en considération pour comprendre l'émergence d'une telle approche de formation en Finlande, et ainsi espérer faire des transferts à d'autres contextes. Les sous-sections suivantes permettent d'explorer des éléments du contexte finlandais à tenir en compte pour dégager des possibilités de transfert des approches du paradigme personnaliste à d'autres contextes de formation, notamment au Québec.

Approche centrée sur le développement de la personne

L'approche de formation centrée sur le développement de la personne revêt un grand intérêt pour comprendre la FEEP en Finlande. Nous avons structuré la discussion de cette approche autour des trois principaux axes de développement de la personne, soit la structuration de l'identité personnelle et professionnelle, les enjeux éthiques et de valeurs ainsi que les habiletés sociales et de communication à développer au cours de la formation (Paquay, 1994).

La structuration de l'identité personnelle et professionnelle

Dans les deux universités-cas, il nous est apparu qu'un des objectifs centraux de la formation est de structurer une identité enseignante chez les étudiants. En effet, nous avons noté que deux cours, soit LPEP501 et LPEP014 « *Sponsored school* », sont dédiés à accompagner la transition du rôle de l'élève vers l'identité enseignante. Plusieurs autres cours permettent de développer l'identité enseignante à l'Université Jyväskylä, notamment les cours LPEA020 - *Group Control and HOPS*, TTMP1001 - *Introduction to Health Education*, KTKP3009 - *Knowledge and Expertise: Orientation and Teaching Practice*, OPEA515 - *Competence and Expertise: Guided Basic et* LPEA002 - *Physical Education Pedagogy and Didactics 3: Curriculum Design and Evaluation*. Nous observons, à l'instar de Mäkelä et Huhtiniemi (2011), que le développement de l'identité professionnelle occupe une place centrale dans la formation de l'Université Jyväskylä.

Nous observons également, à l'instar de Mäkelä et Huhtiniemi (2011), que la structuration de l'identité enseignante est un processus qui commence dès le processus de recrutement, et que la FEEP sert de catalyseur pour le développement de l'enseignant tout au long de la carrière. Le contingentement dès l'admission sert entre autres à sélectionner les candidats ayant déjà entamé ce cheminement de la transformation de l'identité d'élève vers une identité enseignante, à travers leur compréhension des enjeux de l'éducation et de la santé. Au cours des cinq années, les étudiants sont amenés à consolider ce cheminement personnel et professionnel à travers les cours, les stages, le jumelage avec un pair à la première année, ainsi qu'à travers un suivi professionnel basé sur un portfolio d'apprentissage (Mäkelä et Huhtiniemi, 2011). Cette réflexion sur le rôle de l'enseignant et de l'éducation ainsi que sur le développement professionnel constitue d'ailleurs l'objectif central du dernier stage de l'Université Jyväskylä.

Comme le mentionnent Mäkelä et Huhtiniemi (2011), plusieurs étudiants font face à des sentiments d'échec et d'incapacité au cours de leurs études, ce qui résulte parfois en une remise en question de l'orientation professionnelle. Les nombreuses activités de formation orientées par le paradigme personnaliste au cours du programme de FEEP de l'Université Jyväskylä contribuent à ouvrir l'esprit et bâtir une identité enseignante forte, ce qui souvent amenuise les doutes et renforce le dévouement professionnel (Mäkelä et Huhtiniemi, 2011; Naper-Owen et al., 2008). Toujours selon Mäkelä et Huhtiniemi (2011), le fait que les activités de structuration de l'identité soient distribuées

de manière uniforme à travers la FEED fait en sorte de promouvoir systématiquement et efficacement la future identité professionnelle.

Les enjeux éthiques et de valeurs

Les enjeux éthiques et le développement de valeurs encouragées en éducation physique semblent prendre une place importante en FEED dans les deux universités-cas. Lors de notre séjour à l'Université Oulu, nous avons constaté de nombreux efforts pour élever la conscience éthique des étudiants et bâtir un modèle éducatif sur des valeurs typiquement finlandaises, notamment l'inclusion et l'équité. Nous avons notamment pu observer que la structure de plusieurs cours était construite autour des discussions sur des enjeux éthiques. Le programme *Intercultural Teacher Education* est d'ailleurs fondé sur ce principe de former des enseignants éthiquement responsables et inclusifs dans leur enseignement (Opintopolku, 2019b). Räsänen (2000) soutient que la faculté d'éducation de l'Université Oulu demande aux étudiants de s'impliquer dans plusieurs initiatives sociales qui requièrent de l'engagement moral et éthique.

L'importance accordée aux enjeux éthiques et de valeurs, observée autant dans les documents de formation de l'Université Jyväskylä que dans notre expérience d'études à l'Université Oulu, trouve plusieurs éléments de justification dans le contexte social finlandais. On peut replacer l'importance accordée aux dilemmes éthiques et aux enjeux de valeurs en formation des enseignants dans son contexte historique. Après les différentes guerres du XXe siècle, la Finlande a construit les bases d'un système d'État providence sur un vivre-ensemble harmonieux et équitable, où l'éducation jouait le rôle de vecteur de cohésion (Simola et al., 2017). La religion luthérienne occupait alors un rôle plus important dans la société, et dictait les orientations de la formation éthique dans les programmes de formation des enseignants (Räsänen, 2000). Cette forme d'éducation monoculturelle à l'éthique religieuse est disparue au milieu des années 70 avant d'être réintégrée, mais réformée en y extirpant les fondements théologiques dans les années 80. Cette deuxième tentative visait plutôt à amener les étudiants à discuter de dilemmes éthiques auxquels ils sont confrontés dans leur pratique (Räsänen, 2000). L'éthique en enseignement et le développement personnel des enseignants ont été renforcés lors de la conférence d'Helsinki au printemps 1999, où des professionnels du milieu de l'éducation ont convenu de l'importance de renforcer une identité enseignante forte et éthique (Räsänen, 2000).

Ce contexte historiquement enclin à une formation déontologique des enseignants est exacerbé par les orientations profondément éthiques de l'école finlandaise. Le curriculum prône des valeurs d'équité, de justice et d'humanité qui découlent de l'émergence du modèle scolaire de l'après-guerres selon Simola et collègues (2017).

The underlying values of the National Core Curriculum are built on the Finnish tradition of education, knowledge and ability, in which studying and learning are deemed to regenerate the society and culture. The educational ideal of the upper secondary school comprises the pursuit of truth, humaneness, and justice. (Finnish National Board of Education, 2015, p.12)

Au même titre que Aho et collègues (2006), nous observons que les notions d'équité et de justice sont fortement présentes dans les programmes de FEEP. Les critères d'admission, par exemple, tiennent compte de la parité de genre et de l'inclusion d'un candidat avec un handicap, en plus de tenir compte de la représentativité de la population suédophone dans les quotas d'admission à l'Université Jyväskylä.

Cependant, nous souhaitons rappeler qu'il n'y a aucun critère d'inclusion par rapport aux minorités ethniques immigrantes dans les deux universités-cas. Nous avons observé, dans les plans de cours de l'Université Jyväskylä, quatre objectifs de formation centrés sur les enjeux multiculturels, ce qui nous est apparu faible considérant la problématique bien connue en Finlande de la difficulté d'intégration des minorités ethniques en AP et dans la société civile. Selon Rissanen, Kuusisto et Kuusisto (2016), malgré les efforts de s'éloigner du dogmatisme religieux en formation des enseignants, les cours d'éthique tout comme les autres cours de formation demeurent empreints de la culture traditionnelle finlandaise. Même si la plupart des Finlandais se considèrent non-pratiquants, les fondements de la religion continuent de former l'identité culturelle, et donc de guider la formation éthique à l'enseignement (Rissanen et al., 2016).

Anttila, Siljamäki et Rowe (2018) se sont intéressés à la formation interculturelle des étudiants en ÉPS de l'Université Jyväskylä. Ils soulèvent qu'il y a un écart entre les politiques nationales qui prônent une acculturation inclusive et l'application en pratique de ces principes d'inclusion du multiculturalisme. Les auteurs suggèrent que la rareté des contacts avec « l'Autre » freine l'adhésion à une visée commune du pluralisme culturel. Les responsables de programme de FEEP se sont penchés sur cet enjeu pour la première fois en 2014, alors que les changements

socioculturels ont forcé le département d'ÉPS à introduire le cours LPEA040 – *Meeting Individual Needs in Physical Education* (Anttila et al., 2018). Ce cours obligatoire de 2^e année de baccalauréat était alors une première tentative formelle de la FEEP à former les étudiants à l'équité et l'égalité des minorités ethniques en ÉPS. La faculté reconnaissait alors l'exposition limitée des étudiants à la diversité (Anttila et al., 2018). En ÉPS, il y a beaucoup à apprendre sur les différentes cultures par rapport aux mouvements, à la perception de corps, aux contacts physiques ou aux interactions entre les genres par exemple (Anttila et al., 2018). Des activités de formation auprès de demandeurs d'asile sont conduites par des étudiants-enseignants de l'Université Jyväskylä et de l'Université Oulu justement pour permettre ce contact avec la diversité culturelle et avoir une compréhension plus fine des enjeux éthiques de l'ÉPS en contexte interculturel. Plusieurs auteurs ont mené des recherches en formation à l'enseignement en Finlande pour voir les transformations des perceptions de « l'Autre » à travers de telles activités de formation. Toutes ces recherches ont montré que la plupart des étudiants finlandais, lorsque mis en relation avec « l'Autre », ont reconnu avoir un éveil de conscience par rapport au besoin de développer cette sensibilité interculturelle et à la diversité ethnique dans leur enseignement (Anttila et al., 2018; Holm et Londen, 2010; Jokikokko, 2005; Rissanen et al., 2016). La formation à cette sensibilité multiculturelle serait donc une composante essentielle de la formation éthique, surtout avec la rareté des rencontres avec « l'Autre », et dans le contexte du « moule socioculturel » fortement ancré dans la culture populaire.

Habiletés sociales

Selon Paquay (1994), l'essentiel d'une formation à l'enseignement est de devenir « une personne en relation » (p.27). Une formation centrée sur le développement de la personne et sur les habiletés sociales nous semble essentielle à une formation de qualité. À la lumière de nos réflexions personnelles et de notre analyse documentaire, nous observons que la formation à l'enseignement en Finlande accorde une grande importance aux habiletés de communication. À l'Université Jyväskylä, on compte notamment 5 cours pour un total de 17 ECTS qui visent exclusivement le développement d'habiletés interactionnelles, en plus de nombreux objectifs transversaux liés aux compétences de communication intégrés aux autres cours. D'après notre expérience à l'Université Oulu, l'enseignement est souvent organisé en activités de discussion en groupe. En plus de valoriser le développement d'habiletés sociales en formation, le curriculum d'ÉPS de la formation générale des jeunes s'appuie également sur la compétence « *social functional ability* » parmi les trois compétences à développer.

Il est pourtant étonnant de constater autant d'emphase sur les habiletés interactionnelles en FEEP et en ÉPS dans la formation générale des jeunes lorsqu'on observe les traits culturels plutôt réservés et timides des Finlandais. Le choc culturel le plus frappant que nous ayons vécu à notre arrivée en Finlande a été d'observer cette réserve à l'égard des relations interpersonnelles. Les ligues sportives où il y a peu d'interaction entre les joueurs, les files d'attente très distancées, le code social qui suggère de ne pas s'asseoir sur le banc à côté d'un inconnu dans les transports publics sont autant d'exemples qui montrent la réserve des Finlandais à l'égard des interactions sociales. Ces exemples soulèvent toutefois le paradoxe de mettre autant d'emphase sur le développement d'habiletés interpersonnelles dans une culture qui valorise autant le silence et le respect de l'espace personnel et privé.

Une hypothèse pour expliquer un tel paradoxe est qu'historiquement, les interactions sociales étaient influencées par le contexte agricole et le grand territoire qui limitaient les possibilités d'interactions. Les nouvelles technologies et la modernité de la Finlande ont néanmoins transformé les manières d'interagir et les fréquences des interactions sociales, introduisant ainsi la nécessité de former les enseignants aux habiletés de communication. Les activités sportives sont des moments privilégiés pour apprendre à entretenir des relations sociales saines, puisque le contexte de compétition, d'opposition, de coopération, de défaite et de victoire confronte ou met à épreuve le vivre-ensemble. C'est pourquoi les enseignants, surtout en ÉPS, doivent être bien préparés à intervenir dans des rapports sociaux sains (Salin, 2018).

De plus, les habiletés d'interaction et de coopération sont des compétences qui ont gagné largement en importance au cours des dernières décennies, notamment à la suite des importantes réformes en éducation. Dans les années 1970, le système d'éducation était très centralisé et les enseignants agissaient davantage comme des exécutants des directives ministérielles. Avec le processus de décentralisation, le défi n'était pas de les informer sur les contenus à enseigner ou le curriculum à suivre, mais plutôt de mettre en commun les enseignants et les écoles pour partager le savoir sur l'expérience et pour faire fonctionner le système d'éducation (Aho et al., 2006). La réforme de 1994 a concrétisé l'autonomie professionnelle accordée aux enseignants. La philosophie de cette réforme était de créer des communautés d'apprentissage professionnel. Ces communautés devaient faciliter la collaboration à l'intérieur des écoles, puis l'idée s'est étendue à la collaboration entre

les écoles (Aho et al., 2006). Dans un tel système d'éducation marqué par l'innovation et des réformes des curriculums, les habiletés de coopération, d'interaction, de partage et de concertation apparaissent donc centrales à développer en FI.

Enfin, cette dernière tentative d'explication relève d'une hypothèse. Nous avons discuté des principes de pédagogie critique selon Paulo Freire (1974), où l'objectif de l'éducation selon le pédagogue est la libération des inégalités et de l'oppression. Pour Freire (1974), le dialogue est l'outil qui permet de rompre les rapports inégalitaires dans un programme de formation. Le dialogue permet d'enclencher le processus de construction de l'apprentissage à partir de la réalité de chaque apprenant. Il ne s'agit pas d'expliquer les schémas d'action qui perpétuent les inégalités, mais d'amener les étudiants à prendre conscience de ces inégalités et d'entrer en dialogue pour que la conscience émerge à partir de la réalité propre à chaque étudiant (Freire, 1974). Dans un contexte comme la Finlande, où l'équité, la justice sociale et la cohésion de la société sont au cœur des objectifs éducatifs, il est permis de croire que le modèle scolaire et de formation des enseignants tire des inspirations de la pédagogie critique et des principes de l'apprentissage par le dialogue.

Approche centrée sur le développement en tant qu'acteur social

Telle qu'entendue par Paquay (1994), l'approche de formation centrée sur le développement en tant qu'acteur social vise à former des enseignants qui s'engagent dans des projets collectifs et qui comprennent les enjeux de la société auxquels ils devront préparer leurs élèves. Rappelons que dans le cas des enseignants en ÉPS, l'enjeu phare de cette discipline est de préparer les étudiants à aborder le défi de la promotion d'un mode de vie sain et actif (UNESCO, 2015).

Cette approche de formation est certes dominante en FEPP à l'Université Jyväskylä avec 142 objectifs de formation retrouvés dans 46 des 92 plans de cours analysés (50%). Il s'agit de la deuxième approche la plus fréquemment codée, autant en ce qui concerne le nombre d'objectifs codés que du nombre de plans de cours dans lesquels ces objectifs ont été retrouvés. À l'Université Oulu, peu d'objectifs de formation ont été repérés pour cette approche dans les plans de cours en enseignement de l'ÉPS (N = 3, 23%). La plupart des objectifs qui abordaient le rôle d'acteur social de l'enseignant d'ÉPS faisaient partie des 5 cours de la mineure en éducation à la santé. Cependant, il faut comprendre que les mineures en ÉPS et en éducation à la santé ainsi que les 3 cours

obligatoires d'ÉPS pour les enseignants sont des cours complémentaires à la formation de base des enseignants de classe. Cette formation qui déborde du contenu d'enseignement en classe régulière vise justement à étendre la compréhension des enjeux de sédentarité et de promotion d'un mode de vie sain et actif auxquels tous les enseignants doivent collaborer dans le modèle finlandais. Ainsi, cela nous porte à croire que l'ensemble de la formation à l'ÉPS dans un contexte de formation générale à l'enseignement de classe pourrait être considérée comme une formation centrée sur le développement en tant qu'acteur social. Le fait que tous les enseignants de classe à travers le pays reçoivent une formation d'au minimum 5 ECTS en ÉPS est d'ailleurs possiblement une cause du succès de la promotion de l'AP en milieu scolaire observé dans le bulletin de la Active Healthy Kids Global Alliance (2018).

Cette force du modèle finlandais à étendre les responsabilités de promotion de l'AP à tous les enseignants et de former les enseignants de classe avec un minimum de cours de FEEP pourrait possiblement être transférée à d'autres contextes, mais ce ne semble pas être le cas pour l'instant dans le contexte québécois de formation des enseignants. En effet, les enseignants d'ÉPS au Québec sont souvent laissés seuls à leur mission de promotion d'un mode de vie sain et actif, possiblement parce qu'ils sont les seuls enseignants formés à cet enjeu du mode de vie sain et actif. Pourtant, dans le curriculum québécois, le domaine général de formation *Santé et bien-être* ainsi que le programme provincial *École en santé* nécessitent une dynamique partenariale entre tous les enseignants pour atteindre des visées d'éducation à un mode de vie sain et actif (Plouffe, 2011). Selon Plouffe (2011), les différentes mesures d'éducation à la santé au Québec sont inefficaces puisque les enseignants n'y sont pas d'abord formés et sensibilisés en FI. En 2006, une étude de l'analyse de plans de cours de FI au Québec indiquait que seulement 0,4% des cours des programmes de FEEP étaient spécifiques à l'éducation à la santé (Cren et collègues, 2006, cité dans Plouffe, 2011). Turcotte et collègues (2010) affirmaient même que la formation initiale en éducation à la santé des enseignants d'ÉPS au Québec est si marginale qu'elle s'avère complètement inefficace pour développer des pratiques enseignantes qui favorisent le développement chez l'élève d'une gestion appropriative de la santé et du bien-être. Plouffe (2011) a analysé plus récemment la même situation pour les programmes de formation des enseignants de classe au Québec. Elle observait que la situation était encore plus alarmante que dans le cas des

auteurs susmentionnés puisqu'il n'y avait pour ainsi dire aucune formation initiale à la promotion d'un mode de vie sain et actif dans leur formation.

Au regard de ces problématiques, le contexte finlandais nous apparaît d'autant plus intéressant qu'une mineure de 25 ECTS en éducation à la santé est presque systématiquement sélectionnée par les étudiants à Jyväskylä (100% des étudiants ont choisi cette mineure en 2018) et que 25 étudiants en formation à l'enseignement de classe choisissent la mineure en éducation à la santé à Oulu chaque année. De plus, à la suite de la mineure, de nombreux étudiants en FEED à Jyväskylä choisissent la majeure de 60 ECTS en éducation à la santé dans le cadre de leur formation. Nous n'avons cependant pas eu accès à l'information sur le nombre exact d'étudiants qui ont choisi cette majeure à l'Université Jyväskylä. Une telle formation nous apparaît significative pour former des enseignants dans leur rôle social d'agent de promotion de la santé et de l'activité physique.

Le programme *Finnish School on the Move!* a contribué à instaurer une culture de l'AP et du mode de vie actif autant chez les élèves que chez les enseignants (Salin, 2018). Autant les étudiants en enseignement régulier que les étudiants en FEED sont formés à inclure ces principes du *Move!* et à chercher la promotion de l'apprentissage actif et du mode de vie actif en FI. Au Québec, le curriculum d'éducation à la santé empiète sur le temps consacré à l'acquisition de savoirs et de compétences en AP puisque la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* est intégrée au cours d'ÉPS (PFEQ, 2006). À l'inverse, il existe en Finlande une distinction nette entre les cours d'éducation à la santé et ceux d'éducation physique. Cette distinction accroît le temps dédié à la promotion de l'AP en ÉPS. Le Tableau 12 présente une synthèse des comparaisons entre le temps alloué à l'ÉPS et à l'éducation à la santé au primaire et au secondaire en Finlande et au Québec. Bien que les recommandations québécoises soient supérieures à ce qui est imposé en Finlande, la réalité montre qu'il semble y avoir plus de temps consacré à l'ÉPS en Finlande que dans le curriculum scolaire du Québec, surtout au secondaire. De plus, le fait que l'éducation à la santé soit incluse au curriculum d'ÉPS au Québec accorde moins de temps aux apprentissages de l'éducation à la santé en comparaison à la Finlande.

Tableau 12

Temps alloué à l'éducation physique et à l'éducation à la santé au Québec et en Finlande en nombre de minutes par semaine

	Québec	Finlande
Temps alloué à l'éducation physique au primaire	Variable selon chaque école, mais il y a une recommandation nationale de 120 minutes/semaine. 69% des écoles atteignent cette recommandation.	90 minutes/semaine, sauf en 5 ^e année où il y a 135 minutes/semaine
Temps alloué à l'éducation physique au secondaire	Variable selon chaque école, mais il y a une recommandation nationale de 50 cours d'ÉPS de 75 minutes/année. La moyenne québécoise est plutôt de 37 cours de 75 minutes/année. Donc environ 75 minutes/semaine.	90 minutes/semaine, sauf en 8 ^e année où il y a 135 minutes/semaine
Temps alloué à l'éducation à la santé au primaire	Inclus aux cours d'éducation physique	Inclus à l'enseignement en classe et aux cours de sciences.
Temps alloué à l'éducation à la santé à l'école intermédiaire et/ou secondaire	Inclus aux cours d'éducation physique	45 minutes/semaine en 7 ^e , 8 ^e et 9 ^e année.

Sources : Salin (2018) et FÉÉPEQ (2019)

Selon Webster et Nesbitt (2017), les cours d'ÉPS et l'apprentissage actif en classe sont certes des moments clés pour promouvoir l'AP, mais il faut également tenir compte de l'offre d'AP avant et après l'école, ainsi que dans les milieux familiaux et communautaires. Ces auteurs sont d'avis qu'il faut tenir compte de multiples lieux et moments de pratique d'AP chez un élève pour mesurer l'efficacité des moyens de promotion de l'AP dans une formation des enseignants. (Webster et Nesbitt, 2017). L'Université Jyväskylä demande d'ailleurs à ses étudiants de visiter certains établissements communautaires qui font la promotion de l'AP dans le cadre de leur formation. L'objectif de formation « *(Understand) exercise in school, clubs and other educational institutions* du cours LPEY3001 - *Introduction to Physical Education Content* est un exemple d'objectif qui vise à familiariser les étudiants avec d'autres milieux de promotion de l'AP à l'extérieur de l'école.

Webster et Nesbitt (2017) suggèrent qu'une formation des enseignants qui prépare bien les étudiants à promouvoir l'AP cherche à mieux comprendre les facteurs d'influence de la pratique d'AP dans les milieux familiaux. À ce propos, le contexte finlandais ne nous est pas apparu différent de celui du Québec. Au contraire, il est possible de croire d'après notre connaissance des deux milieux que les efforts de promotion d'un mode de vie actif auprès de la famille soient mieux développés grâce à l'ÉPS au Québec qu'ils ne le seraient en Finlande. Cette hypothèse mériterait cependant d'être vérifiée dans une étude comparative ultérieure. Au Québec, le Grand Défi Pierre Lavoie, le Défi des Cubes Énergie ou la Course Montréal-Québec pour les adolescents sont des initiatives déployées à grande échelle dans la majorité des écoles de la province de Québec et qui impliquent les enseignants, mais qui permettent de promouvoir un mode de vie actif à l'extérieur du cadre scolaire ([Grand Défi Pierre Lavoie, 2020](#)). Les programmes *M361* (anciennement *Québec en forme*), les programmes *Filles actives* et *Gym en forme* sont d'autres exemples de ces initiatives québécoises de promotion de l'AP. De tels programmes de promotion de l'AP à échelle sociétale n'existent pas en Finlande, et le Québec est un modèle inspirant en ce sens pour ce pays nordique.

Approche centrée sur la psychologie positive

L'originalité de notre recherche tient entre autres à l'ajout de l'approche de formation centrée sur la psychologie positive. Malgré ses ressemblances avec l'approche centrée sur le développement de la personne, nous croyons, à l'instar de Ní Chróinín, Fletcher et O'Sullivan (2018) ainsi que Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010), que le futur de la FEEP doit passer par une priorisation des principes de psychologie positive. Il s'agit selon nous d'une approche à intégrer de manière systématique pour tout programme de FEEP contemporain qui cherche à atteindre les critères de l'ÉPS de qualité de l'UNESCO (2015) et à promouvoir un mode de vie actif chez les élèves.

Dans notre collecte de données documentaires, l'approche de psychologie positive est moins mise de l'avant en proportion avec le nombre d'objectifs des autres approches, et ce autant à l'Université Oulu (N = 2 objectifs) qu'à l'Université Jyväskylä (N = 29 objectifs). Notre séjour à l'Université Oulu nous a amenés à penser que, bien que les descriptions de cours y fassent moins référence, l'approche centrée sur la psychologie positive est largement utilisée en FEEP, au moins tout autant que celle centrée sur la technique (Journal de bord, semaines 4, 10, 11, 12, 13). Rappelons d'ailleurs que nous avons observé 13 doubles codages entre les approches techniciennes et de psychologie

positive, ce qui montre que l'approche technicienne peut être enseignée selon les principes de psychologie positive. Il est permis de croire qu'en raison du peu de crédits accordés à la FEED et à la qualification d'enseignants d'ÉPS à l'Université Oulu en comparaison de l'Université Jyväskylä, les visées du programme de FEED sont plus étroites. Et donc, que l'idée sous-jacente à la formation en enseignement de l'ÉPS à l'Université Oulu est possiblement d'ancrer chez les étudiants l'idée que l'ÉPS doit être une expérience agréable pour tous les élèves. C'est pourquoi la FEED à l'Université Oulu nous est apparue viser à la fois l'apprentissage moteur et la joie, et ce de manière concomitante.

Notre visite à l'Université Jyväskylä fut courte, ce qui ne nous permet pas d'en venir à la même réflexion que dans le cas de l'Université Oulu. Il est cependant permis de croire qu'à l'instar de l'Université Oulu, il y a une plus grande intégration des principes de psychologie positive dans l'application des plans de cours à l'Université Jyväskylä que ce qui est écrit dans les documents analysés. Piironen (2018) a notamment réalisé un mémoire de maîtrise à l'Université Jyväskylä sur les principes de psychologie positive en ÉPS. De plus, selon Ojatalo (2018) et Salin (2018), la FEED à l'Université Jyväskylä met beaucoup plus d'emphasis sur la joie d'apprendre et sur la motivation intrinsèque à l'égard de l'AP depuis la réforme du curriculum d'ÉPS en 2016. Depuis cette réforme, l'appréciation de l'éducation physique a également crû au sein de la société finlandaise selon Ojatalo (2018). Un des objectifs phares de cette réforme est guidé par les principes de psychologie positive:

Learning through physical activities includes respectful interaction, responsibility, long-term self-development, recognition and regulation of emotions, and the development of a positive self-image. Physical education provides opportunities for joy, physical expression, participation, sociability, relaxation, playful competition as well as making an effort and helping others.
(Finnish National Board of Education, 2016, p.293)

Cet extrait du curriculum national montre qu'il est attendu que les enseignants rendent l'ÉPS joyeuse, significative, engageante et agréable pour les élèves. De plus, parmi les trois compétences à développer en ÉPS, on retrouve la compétence *Psychological functional capacity* dont la visée est d'amener de la joie et des expériences positives d'AP (Finnish National Board of Education, 2016, p.293). Les 29 objectifs de formation centrés sur la psychologie positive à l'Université

Jyväskylä et la manière dont est enseignée l'ÉPS à l'Université Oulu montrent cet engagement des programmes à former des enseignants envers une telle ÉPS.

Nous avons tenté de trouver les raisons qui font en sorte qu'il y a autant de divergences entre les objectifs écrits et appliqués à l'Université Oulu quant à cette approche de FEED. Selon Ní Chróinín et collègues (2018), peu de programmes de FEED sont explicites sur les objectifs de psychologie positive puisqu'il peut paraître implicite de faire les liens entre les objectifs de psychologie positive et une bonne pratique d'enseignement d'ÉPS. Ces auteurs suggèrent que l'objectif de promouvoir une ÉPS significative et joyeuse est souvent compris comme une caractéristique des techniques d'enseignement développées en FEED. Cependant, Ní Chróinín et collègues (2018) ainsi que Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010) proposent que les programmes de FEED formulent explicitement les objectifs de psychologie du programme tout au long de la formation. Cela permettrait entre autres de partager des visées et un vocabulaire commun par rapport aux manières de conduire la formation dans son ensemble. Dans notre analyse de la FEED finlandaise, nous avons cru observer un écart considérable entre les curriculums intentionnels et les curriculums dans leur application dans ce cas-ci. Notre méthodologie n'a pas été construite sur une observation rigoureuse ou sur des entrevues qui nous auraient permis de statuer sur l'application des plans de cours. Cependant, selon notre expérience des cours de FEED à Oulu, il y a un écart entre d'une part les objectifs de formation formels qui sont peu explicites sur les principes de psychologie positive, et d'autre part l'application des plans de cours qui nous semblaient orientés par la joie, l'inclusion et l'expérience positive d'ÉPS.

À la lumière de cette discussion et de nos deux modes de collecte de données, nous concluons, qu'il y a une culture de la psychologie positive en ÉPS et en FEED en Finlande, même si elle ne se retrouve pas explicitement mentionnée dans les plusieurs plans de cours. Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010) ont identifié trois principales raisons tirées du contexte américain qui montrent les limites à l'implantation de programmes centrés sur la psychologie positive en FEED. Nous retrouvons dans le modèle américain des enjeux qui nous paraissent semblables au contexte québécois. Il est toutefois fort intéressant d'observer que le contexte éducatif et de formation finlandais est plutôt à l'abri de ces enjeux d'implantation et nous expliquons pourquoi, selon nous.

Premièrement, dans le contexte américain, le processus de certification des enseignants repose sur l'évaluation d'objectifs de formation mesurables et formels. Il est donc difficile de mesurer la joie et la profondeur de l'expérience vécue en ÉPS par les étudiants. En Finlande, la plupart des cours sont évalués selon le degré d'atteinte des objectifs, et la possibilité d'échouer à un cours est très rare. La possibilité d'être expulsé du programme survient seulement dans des cas exceptionnels de casier judiciaire ou de maladie mentale qui rendraient les étudiants incapables à faire leurs stages. C'est plutôt le processus compétitif d'admission à l'entrée du programme qui joue le rôle de modérateur de la qualité des candidats. En ÉPS, dans la formation générale des jeunes, le même problème est observé par Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010) aux États-Unis, puisqu'il est demandé aux enseignants d'évaluer les élèves en ÉPS sur des objectifs mesurables. En Finlande, il n'y a pas d'évaluation chiffrée obligatoire pour les objectifs en ÉPS avant la 7^e année. Aussi, les curriculums spécifiques d'ÉPS sont élaborés par les enseignants et les écoles eux-mêmes selon les lignes directrices du curriculum national. Le curriculum national demande d'ailleurs d'inclure des principes de la psychologie positive en ÉPS. De plus, il n'y a pas de standards nationaux à atteindre pour les élèves en ÉPS. À ce propos, Lindroos (2018) identifie l'évaluation chiffrée des apprentissages en ÉPS comme l'un des trois principaux facteurs limitants à la promotion de l'AP. Ce cadre plus flexible quant à l'évaluation des compétences et des candidats laisse plus de place à une pratique d'ÉPS joyeuse, significative et engageante (Tjeerdsma Blankenship et Ayers, 2010).

Deuxièmement, Tjeerdsma Blankenship et Ayers (2010) suggèrent que la faible reconnaissance sociale du statut de l'enseignant d'ÉPS aux États-Unis contribue au fait que la joie et le plaisir d'être actif ne sont pas explicitement abordés en FEEP, et ce dans plusieurs contextes à travers le monde. Les programmes de FEEP se tournent souvent vers l'éducation à la santé, dont les apprentissages sont mesurables et observables, et dont les savoirs plus « scientifiques » sont généralement valorisés dans la société. La joie d'être actif serait donc moins bénéfique à rehausser l'image de la profession. Le contexte finlandais est, à ce propos, tout à fait différent. Selon Aho et collègues (2006), Mäkelä (2014) et Ojatalo (2018), le statut social des enseignants d'ÉPS est très élevé, et ceux-ci bénéficient de la faveur populaire à l'égard de leur jugement professionnel. La culture de la confiance et de l'honnêteté envers les enseignants est un trait culturel prédominant en Finlande, autant de la part des gouvernements et de la société civile que de l'administration scolaire (Aho et al., 2006; Simola et Rinne, 2011). De plus, l'éducation à la santé est distincte du curriculum

d'ÉPS en Finlande. Alors qu'au Québec, l'éducation à la santé est abordée à travers la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* en éducation physique.

Troisièmement, il y a aux États-Unis une pression de plus en plus grande sur les facultés pour former les étudiants d'une manière plus utilitaire, rapide et selon des standards de compétence établis (Tjeerdsma Blankenship et Ayers, 2010). Les systèmes de prêts et bourses d'études, ou encore les frais de scolarité élevés exigés aux étudiants forcent les facultés à un tel type de formation. De plus, les contextes de pénurie d'enseignants forcent les facultés à créer des raccourcis de formation et à négliger une approche de formation centrée sur les objectifs de psychologie positive au détriment d'approches plus artisanales et comportementales (Tjeerdsma Blankenship et Ayers, 2010). En Finlande, les étudiants tirent profit de la gratuité scolaire pour toutes leurs études, en plus de mesures d'aide au logement et de repas financés. Outre une certaine pression politique pour permettre aux étudiants de graduer plus rapidement, il n'y a pas la même pression qu'aux États-Unis, ou dans une moindre mesure au Québec, où les étudiants doivent payer leur formation en partie ou en totalité.

Nous avons également observé une quatrième raison qui nous semble faire en sorte que les principes de psychologie positive peuvent facilement émerger en ÉPS en Finlande et par le fait même en FEEP, soit le principe de la valorisation du jeu pour les enfants. La Finlande nous est apparue comme un pays où le jeu est hautement valorisé. Il y a de nombreuses manifestations de ce contexte épanouissant pour l'enfance et de l'ampleur de l'espace accordé au jeu : les politiques de congés parentaux, les nombreux parcs pour enfants, l'environnement sécuritaire pour le jeu, les espaces pour enfants dans les aéroports, etc. (Journal de bord, semaine 12). Selon Sahlberg et Doyle (2019), le jeu actif et libre est un élément du contexte social qui distingue grandement la Finlande d'autres contextes, notamment des États-Unis. L'école et les familles sont nettement plus enclines à laisser les enfants explorer leurs limites physiques et psychologiques par eux-mêmes. La découverte de l'environnement dès un jeune âge en grimant aux arbres, en courant ou en jouant à la cachette permet de développer des habiletés et un engouement pour la nature et l'activité physique (Sahlberg et Doyle, 2019). Dans un chapitre dédié au cas finlandais dans le livre *Let the Children Play*, Sahlberg et Doyle (2019) citent une mère finlandaise: « *You are not considered a good parent unless you give your child lots of outdoor play* » (p. 217). Puis les auteurs ajoutent que

le jeu comprenant des risques est non seulement toléré, mais encouragé. Ce contexte est donc grandement favorable à une approche centrée sur la psychologie positive en ÉPS et en FEED.

8.3 Les approches de formation et la promotion de l'AP en FEED

À la lumière de l'analyse des données des documents de formation et de nos réflexions compilées dans le journal de bord, nous observons que la promotion de l'AP est abordée dans la FEED sous de multiples approches. C'est la complémentarité de toutes les approches de formation et le fait que chacune des approches obtient une place importante dans la formation sur cinq années qui font en sorte que les étudiants diplôment avec des compétences accrues à promouvoir l'AP. De la même manière que les niveaux individuel, socioculturel, environnemental et politique de promotion de l'AP interagissent et se complètent, les 8 approches de formation identifiées sont essentielles à former des acteurs de promotion de l'AP dans leur intégralité. La formation à la promotion de l'AP ne se limite pas à l'approche centrée sur le développement en tant qu'acteur social. L'ensemble des approches contribuent à former l'enseignant aux objectifs de l'ÉPS de qualité en Finlande, soit de guider les élèves dans l'adoption d'un mode de vie actif et de les éduquer à travers des activités physiques. En effet, il serait un leurre, selon Paquay (1994), de vouloir sélectionner et de hiérarchiser certaines approches au-delà des autres. On pourrait croire que les paradigmes comportementaux sont moins professionnalisants, donc à remplacer par des approches des paradigmes personnalistes ou critiques. Cependant, dans cette radicalité, la FEED risquerait de paralyser l'action enseignante dans sa pratique. Selon Paquay (1994), « un praticien réflexif est d'abord un praticien qui agit et interagit en temps réel et non après des délais de réflexion » (p.29). C'est pourquoi les huit approches interagissent et se côtoient au fil des cinq années de formation, dans une interconnexion et une complémentarité constante. Le Tableau 11 de la matrice du croisement de codage des approches de formation montre d'ailleurs que nombreux objectifs de formation sont souvent codés selon plusieurs approches. Nous croyons qu'il s'agit là de la clé du succès d'une bonne FEED. En effet, dans les plans de cours à l'Université Jyväskylä, nous avons comptabilisé 281 objectifs pour le paradigme comportemental (34,2%), 223 pour le paradigme critique (27,2%) et 273 pour le paradigme personnaliste (33,2%), ce qui montre une distribution assez homogène des conceptions de la formation à l'enseignement. Seuls les objectifs du paradigme artisanal avec 43 objectifs de formation centrés sur la pratique (5,2%) semblent prendre moins de place en FEED. Cependant, cette pratique est considérée de grande qualité par les facultés

d'éducation puisqu'elle est majoritairement réalisée dans des environnements d'écoles d'application pratique de formation des enseignants, avec des maitres accompagnateurs recrutés par les universités. Ainsi, à la lumière de notre analyse, nous avons observé quatre traits culturels qui structurent la FEEP en Finlande : une culture de la promotion de l'activité physique, une culture de la réflexion, une culture du développement de la personne et une culture de la psychologie positive.

CONCLUSION

L'objectif de notre recherche était d'analyser les programmes de formation des enseignants d'ÉPS en Finlande, reconnus pour la qualité du corps enseignant qu'ils produisent. Cette reconnaissance se manifeste notamment dans les succès autant du modèle éducatif finlandais dans les classements mondiaux que dans la réussite du modèle scolaire à promouvoir l'activité physique auprès des élèves. Notre recherche était motivée par le désir de mieux comprendre comment des modèles performants de FEEP sont structurés. Cette étude a permis, nous le souhaitons, de dégager des possibilités de transfert ou d'inspiration pour les programmes de FEEP au Québec, pour les formateurs des enseignants en FEEP et pour les responsables de tels programmes de FEEP. Toutefois, comme nous l'avons montré, le contexte social ne peut être extirpé de l'étude de tels programmes, et impose des considérations propres à chaque contexte dans le transfert et l'application de tels éléments de réussite.

En suivant le cadre des approches de formation des enseignants de Paquay (1994), nous avons tenté au meilleur de notre compréhension de répondre à deux questions de recherche. D'abord, nous cherchions à comprendre comment les approches de formation initiale en FEEP en Finlande préparent les enseignants à la promotion de l'AP. Une analyse des documents de plans de cours, des documents d'admission, des mémoires de maîtrise produits par les étudiants, des descriptifs de programmes, des cadres légaux et politiques qui encadrent la formation ainsi que de documents relatifs à la promotion de l'activité physique à l'école a été réalisée. Notre collecte de données documentaire a été réalisée dans deux universités-cas, soit l'Université Jyväskylä et l'Université Oulu. Notre analyse documentaire a montré que les approches centrées sur la technique, sur la recherche, sur le développement en tant qu'acteur social et sur la théorie forment une composante dominante des documents analysés. Cependant, ce qui nous est apparu comme particulièrement dominant dans notre analyse est la conception critique et personnaliste de la formation des enseignants. Nous avons également réalisé un séjour d'études de quatre mois en Finlande, à l'Université Oulu, où nous nous sommes intéressés au contexte social dans lequel la FEEP prend racine. À l'aide d'un journal de bord lors de ce séjour d'études, et de pair avec notre analyse documentaire, nous avons bâti notre interprétation du contexte social, et nourri le processus réflexif pour avoir une compréhension plus fine du contexte social. Ces modes de collecte de données ont permis de répondre de manière prudente à la deuxième question de recherche, soit; *comment le*

contexte social finlandais influence la mise en œuvre des programmes de FEEP dans leur état actuel? Nous avons notamment soulevé les principes d'équité, de *sisu*, d'appartenance nationale aux traditions, de culture moderne, de rapports sociaux égalitaires, du statut élevé de l'éducation, d'un lien fort à la nature et à l'AP, ainsi que l'histoire coloniale et des conflits nationaux. Ce sont là quelques-uns des éléments contributifs au modèle de FEEP dans son état actuel que nous avons expérimentés et documentés. Nous avons également perçu que les rapports à « l'Autre » et l'homogénéité de la majorité finnoise semblent soulever des paradoxes aux valeurs promues en Finlande, et soulèvent des enjeux en FEEP. Nous avons également observé l'omniprésence de l'approche centrée sur la psychologie positive, et une conception personnaliste fort développée dans les cours de formation à l'enseignement. Cela relève certes du contexte social plus propice au développement des principes d'épanouissement, d'engagement et du sens profond de l'AP et de l'ÉPS que d'autres contextes.

Nous avons observé une formation hautement professionnalisante sur cinq années de formation. Le processus de formation qui valorise le développement critique et personnel des enseignants est entamé avant même l'entrée dans les facultés d'éducation, puisque le contingentement de la profession permet de sélectionner les candidats qui ont déjà entamé des réflexions sur des enjeux de l'éducation physique et à la santé. Nous avons pu observer une grande interconnexion et une complémentarité entre les approches de formation, et ce en continuité au cours de la formation. Les étudiants sont constamment amenés à réfléchir à leur identité professionnelle, à leur pratique et aux techniques d'enseignement, et sont graduellement amenés à s'investir dans la recherche dans une thèse de baccalauréat et un mémoire de maîtrise. La pratique n'occupe pas une aussi grande place en matière de crédits et de volume horaire que d'autres contextes, comme au Québec. L'accent est plutôt mis sur la qualité de l'accompagnement pratique dans les écoles dédiées à la formation des enseignants. Une autre force du modèle scolaire finlandais en promotion de l'AP tient au fait que tous les enseignants de classe du pays suivent une formation de base en enseignement de l'ÉPS dans le cadre de leur formation initiale. Avec le programme *Finnish School on the Move!*, il y a une coopération de la communauté enseignante avec les enseignants d'ÉPS pour instaurer une culture de l'AP en milieu scolaire.

Possibilités de transfert de la FEEP en Finlande vers d'autres contextes

Une des ambitions de notre mémoire était de jeter un éclairage sur la possibilité du modèle finlandais d'inspirer la FEEP au Québec et de dégager des avenues potentielles de formation des enseignants quant à la promotion de l'AP. Nous concluons notre travail de recherche en rappelant des éléments discutés précédemment dont il faudrait tenir compte pour espérer s'inspirer du contexte particulier de la Finlande.

Tout d'abord, il importe de rappeler que les programmes de FEEP et de FI sont d'une durée de 5 ans en Finlande, ce qui n'est pas le cas au Québec. Avec quatre années de baccalauréat au Québec et une grande place accordée aux stages, le contexte de formation est plus court et paraît plus orienté sur la pratique qu'en Finlande. Le recrutement des étudiants en enseignement joue également un rôle fondamental dans la qualité du système de formation et d'éducation. Le *sisu*, la fierté nationale, le désir de se distinguer par l'excellence, le statut social de l'enseignant et de l'éducation sont autant de facteurs qui font en sorte que la société finlandaise a le privilège de choisir les meilleurs candidats en enseignement. Les facultés d'éducation semblent assumer avec succès leur responsabilité de sélectionner les meilleurs candidats pour tenir les rênes d'un système d'éducation créatif, durable, performant, équitable, juste et qui permette de panser les divisions sociales de leur histoire. Un tel niveau de recrutement est souhaitable pour le Québec, mais à la lumière de notre compréhension, nous doutions que le contexte actuel le permette.

Au-delà du recrutement, les facultés ont développé des programmes de formation de haute qualité, où le développement de la personne en tant que praticien réfléchi avec un ancrage dans la recherche fait la force de leur modèle. À travers cette formation professionnalisante, les approches théoriques et techniques ne sont pas évacuées, mais plutôt intégrées à la pratique. Selon notre analyse, les paradigmes personnalistes et critiques sont ce qui rend les programmes de FEEP aussi uniques et de grande qualité dans le contexte spécifique de la Finlande. Le modèle finlandais est certes un modèle fort intéressant pour d'autres contextes, mais il faut tenir compte des cultures du développement de la personne et de la réflexion bien ancrées dans la formation.

Les traditions finlandaises d'AP, de transport actif et de plein air ont également contribué à instaurer une culture de l'AP et de la santé en milieu scolaire. Le programme *Finnish School on*

the Move! peut-être considéré comme une conséquence positive de cette culture de l'AP, ou comme la source d'un élan envers la promotion de l'AP en concertation avec tous les enseignants. Les étudiants sont formés à inclure ces principes du *Move!* et à chercher la promotion de l'apprentissage actif et du mode de vie actif dès la FI. Cependant, nous sommes d'avis que le Québec a tout autant à cœur la promotion d'un mode de vie actif que c'est le cas en Finlande. Les programmes *M361* (anciennement *Québec en forme*), *le Grand Défi Pierre Lavoie*, les programmes *Filles actives*, *Gym en forme* et la Politique-cadre *Pour un virage santé à l'école* (2007) sont des exemples des nombreuses mesures pour augmenter l'AP de la jeune population. Il y a donc des fondations sociales fortes au Québec pour favoriser un mode de vie actif qui permettraient un tel transfert.

Le contexte social finlandais forme aussi le cadre pour la mise en place d'une formation centrée sur la psychologie positive en FEPP et en ÉPS. À la lumière des raisons évoquées par Blankenship Tjeerdsma et Ayers (2010) pour expliquer les obstacles à la mise en place d'une approche centrée sur la psychologie positive en FEPP dans le contexte américain, nous avons observé que le contexte finlandais est plus propice à l'émergence d'une telle approche. En effet, les facteurs qui contribuent au succès de cette approche en Finlande sont nombreux: la gratuité scolaire jusqu'au doctorat, l'évaluation peu standardisée et rarement chiffrée des apprentissages à l'université, le peu d'évaluations chiffrées au primaire, le curriculum national flexible avec des standards à atteindre plutôt indéfinis, le statut social élevé des enseignants, la culture de confiance envers le corps enseignant, l'autonomie professionnelle des enseignants, l'éducation à la santé qui a sa propre grille-matière, mais surtout l'acceptabilité sociale et la valorisation du jeu pour les enfants. Compte tenu de ces facteurs, il est donc naturel d'observer l'émergence de la psychologie positive en formation des enseignants et dans le curriculum national d'ÉPS. Lorsque nous observons ces facteurs, il y a lieu de s'interroger sur le cas québécois et la possibilité d'émergence d'une culture de la psychologie positive en FEPP et en ÉPS au Québec.

Les critères pour évaluer la réussite des systèmes de formation des enseignants peuvent également différer selon les contextes. Alors que les uns valorisent un haut taux de diplomation, la productivité et le rendement élevé de leur modèle éducatif, la Finlande accorde une plus grande valeur à la créativité, au développement de la personnalité, de la morale, des compétences, des savoirs et des habiletés (Sahlberg, 2007). Il est donc complexe pour les programmes de FEPP de

chercher à s'inspirer du modèle finlandais de formation des enseignants, car les deux modèles ne s'appuient pas nécessairement sur les mêmes critères pour juger de la qualité d'un système vis-à-vis d'un autre.

En conclusion partielle, nous observons qu'il y a trop de particularités dans le contexte de la Finlande pour faire un transfert de leur modèle de FEFP vers un contexte comme le Québec. Nous croyons que le Québec ne peut espérer à court terme atteindre un niveau de professionnalisme dans la FEFP semblable à celui finlandais. Nous avons soulevé des ressemblances à première vue entre les deux contextes, mais nous avons montré de nombreuses particularités fondamentales qui rendent chacun des contextes uniques, avec leurs forces et faiblesses respectives. Le Québec peut tirer profit d'un système public d'éducation, d'institutions universitaires de formation des enseignants et de programmes de FEFP de 4 ans obligatoire pour l'obtention du brevet. Néanmoins, il demeure du travail à réaliser pour améliorer les modèles de FEFP au Québec. Selon Allard, Aubin, Bouvier, Desrosiers et Baillargeon (2019), pour améliorer notre système de FI des enseignants québécois;

Nous devons (d'abord) travailler à rehausser le statut et l'attrait de la profession et la qualité de la formation des maitres, qui devrait être dispensée dans des filières aux exigences élevées. Comme ce fut parfois le cas dans le passé, notre système d'éducation (québécois) et de formation des maitres souffre trop souvent d'inertie, de corporatisme, d'improvisation et cela se conjugue et s'alimente notamment d'une négligence des données probantes et d'un manque de vision d'ensemble qui est à la fois inspirant et cohérent. (p.11)

Critiques du modèle finlandais de FEFP

Malgré les forces reconnues du cas finlandais en éducation et en formation des enseignants, nous souhaitons soulever certaines nuances et critiques afin d'éviter de verser dans le dogmatisme envers le cas finlandais.

D'abord, rappelons les critiques émises dans ce mémoire quant à l'intégration des immigrants dans la société, ainsi que leur faible représentativité dans les programmes de formation des enseignants. Holm et Londen (2010) parlent même de « mantra de l'homogénéité » au sein de la culture finlandaise, et du paradoxe du discours sur l'équité quant à l'intégration de « l'Autre » dans la culture populaire finlandaise. Aussi, l'intégration de la Finlande à l'Europe et à l'économie

mondialisée a marqué un glissement vers des tendances néolibérales en éducation, marqué par une montée des évaluations, de la sélection des élèves et de la privatisation pour ne nommer que quelques conséquences (Railasto-Moran, 2019). Le cas finlandais, qui jusqu'au tournant des années 2000 avait pris une direction différente des autres pays occidentaux selon Sahlberg (2007), serait donc de plus en plus perméable aux influences extérieures en éducation. Ce que Sahlberg (2007) identifie comme les grandes tendances mondiales en éducation (*Global Education Reform Movement*) s'immisceraient de plus en plus dans l'appareil éducatif et de formation des enseignants en Finlande (Railasto-Moran, 2019).

Quant aux succès académiques de la Finlande, mis en exergue par les rapports PISA au début des années 2000, Heller-Sahlgren (2014) remet en doute la plupart des raisons politiques, économiques et historiques traditionnellement mises de l'avant pour expliquer ce qui a été dépeint comme un « miracle du PISA ». Dans son étude sociohistorique, Heller-Sahlgren (2014) montre que les surprenants succès de la Finlande au PISA seraient plutôt les fruits de la culture favorable à l'éducation, du récent, mais fulgurant développement économique du pays ainsi que du modèle éducatif en place dans les années 80 et début 90. En effet, selon l'auteur, les succès finlandais des années 2000 à 2006 au PISA découleraient plutôt du modèle éducatif plus réglementé du début des années 1990. Simola et Rinne (2011) montrent que l'éducation était centralisée et contrôlée par l'État jusqu'en 1994. Le curriculum national était détaillé et prescriptif. Tous les étudiants en enseignement devaient suivre une formation pratique plus extensive et devaient noter le contenu enseigné dans un journal, pour assurer que tout le curriculum soit enseigné. Il y avait un système d'inspection des écoles, et tous les livres scolaires devaient être approuvés par le ministère (Heller-Sahlgren, 2014). Heller-Sahlgren (2014) soutient l'hypothèse que les succès du modèle finlandais relèvent plutôt de l'ancien système plus centralisé, et la chute de la Finlande au PISA à partir des cohortes d'élèves de 15 ans en 2009 renforcerait son hypothèse.

Heller-Sahlgren (2014) montre aussi que le modèle finlandais en éducation dans les années 80 et 90 était plus proche de celui des Tigres asiatiques d'aujourd'hui. Le rapide développement économique induit souvent un pic dans les performances en éducation, suivi d'une décroissance de la performance. Comme en témoigne les résultats des pays en développement dans le palmarès des systèmes éducatifs les plus performants au PISA, l'émergence d'une économie et l'émergence de

l'appréciation pour l'éducation vont souvent de pair, avant de décroître (Heller-Sahlgren, 2014). Le développement économique tardif de la Finlande en comparaison du reste de l'Europe et de la Scandinavie, mais également sa culture traditionnelle plus préservée que dans les autres pays nordiques pourraient également expliquer une hausse soudaine puis un déclin des résultats au PISA.

Pour résumer les propos d'Heller-Sahlgren (2014), les succès des années 2000 au PISA qui ont élevé la Finlande au rang de tête d'affiche de l'éducation ne seraient attribuables aux politiques récentes en éducation. L'auteur suggère que ces succès sont dus en grande partie à des facteurs socio-économiques et historiques, ainsi qu'à une longue tradition de l'éducation dans cette culture. La chute récente de la Finlande au PISA serait donc une conséquence de l'érosion de ces facteurs favorables à la performance des élèves finlandais (Heller-Sahlgren, 2014).

Le mode de sélection des candidats en éducation physique en Finlande mérite également d'être nuancé. En effet, de manière générale les programmes universitaires en Finlande sont contingentés (Kalaja, 2012). La vaste majorité des élèves obtient un diplôme secondaire, donc un volume important d'élèves postule de manière générale aux programmes universitaires (Kalaja, 2012). Ce constat ne diminue pas l'attrait de la profession enseignante, mais impose de nuancer les statistiques impressionnantes quant au volume d'applications soumises aux programmes en enseignement en Finlande chaque année.

Sur une autre note, bien que nous ayons présenté le cas finlandais comme un modèle inspirant pour la promotion de l'activité physique en milieu scolaire, il ne s'agit pas d'un modèle qui garantisse la bonne santé et l'adoption d'un mode de vie actif par la jeune population (AHKGA, 2018). Rappelons que la Finlande obtient un score de D (26% à 33%) pour le nombre d'enfants qui atteint les recommandations de pratique d'activité physique, soit légèrement derrière le Canada qui obtient D+ (34% à 39%) (voir Tableau 1). Idem pour les comportements sédentaires, où plus d'enfants finlandais ont des problèmes de sédentarité qu'au Canada ou que chez leurs voisins scandinaves (AHKGA, 2018). Il y a donc lieu de se demander comment les compétences favorables à la pratique de l'activité physique développées à l'école peuvent être transférées au mode de vie extrascolaire des élèves. Une recherche future pourrait d'ailleurs approfondir ce questionnement.

Pistes de recherche ultérieures

Il est complexe de rédiger une analyse sur les possibilités de transfert des réussites du modèle finlandais vers le contexte québécois. La comparaison de curriculum ou l'exportation de modèles de réussite nécessite une compréhension fine des contextes politiques, économiques, culturels et historiques (Adamson et Morris, 2014). Ainsi, toute étude de comparaisons internationales en éducation ne peut être basée sur des artifices de corrélations entre les caractéristiques d'un système et celles d'un autre sans faire une analyse exhaustive des contextes socio-économico-historique (Heller-Sahlgren, 2014). Voilà une leçon essentielle que nous retenons de cette analyse des programmes de FEED dans ce mémoire. Nous émettons d'ailleurs ce commentaire pour nos pairs qui entameraient toute recherche comparative ultérieure. Il demeure toutefois beaucoup à faire pour comprendre comment former des enseignants efficaces à promouvoir un mode de vie actif chez les élèves, et nous suggérons quelques pistes de recherches futures.

Une prochaine étude mériterait de s'intéresser à l'écart entre l'intention et l'idéologie derrière les curriculums de programmes de formation, et leur application réelle dans les cours et activités de formation. Notre méthodologie de recherche n'a pu vérifier cet écart malgré la production d'un journal de bord qui présentait notre interprétation et nos réflexions personnelles sur la mise en œuvre de la FEED dans les deux universités-cas. Une recherche future pourrait approfondir cette compréhension de la FEED en Finlande, notamment avec des entrevues ou une observation participante afin de vérifier comment le curriculum est vécu par les acteurs.

Une autre étude pourrait utiliser la quantification de fréquences d'occurrence que nous avons réalisée dans l'analyse des documents de formation pour élaborer une analyse quantitative exploratoire, notamment une analyse par composantes principales. Cela permettrait de voir les approches sous-jacentes à un ensemble de documents dans les deux universités-cas.

Enfin, dans le but de mieux comprendre comment les programmes de FEED dans différents contextes permettent d'ancrer la promotion de l'AP chez les enseignants d'ÉPS, une recherche comparative ultérieure pourrait s'intéresser à un autre pays ou province. Une telle étude pourrait éventuellement dégager certaines pratiques plus prometteuses en FEED. Des modèles comme l'Estonie, la Slovaquie ou les Tigres asiatiques ont des résultats fort intéressants aux tests PISA

(OCDE, 2019), en éducation physique et en promotion de l'activité physique (AHKGA, 2018). Ces contextes pourraient servir de terrains d'étude très riches pour notre champ de recherche sur l'éducation physique et la formation des enseignants.

Notre étude du modèle finlandais de FEPP est certes un pas de plus pour comprendre comment élever la formation en ÉPS au Québec et ailleurs, et d'ancrer un professionnalisme chez les enseignants d'ÉPS. Il demeure néanmoins beaucoup de travail de recherche et de terrain. C'est d'ailleurs ce qui motivera la suite de notre démarche, à titre d'enseignant, de chercheur ou de citoyen, pour la promotion d'un mode de vie sain et actif pour nos enfants et notre société.

BIBLIOGRAPHIE

- Adamson, B. et Morris, P. (2014). Comparing Curricula. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (2^e ed., p.309-332). Londres: Comparative Education Research Centre
- Active Healthy Kids Global Alliance (AHKGA). (2018). The Global Matrix 3.0 on Physical Activity for Children and Youth. Repéré à <https://www.activehealthykids.org/global-matrix/>
- Aho, E., Pitkänen, K., et Sahlberg, P. (2006). Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. *Education Working Paper Series. The World Bank*, 2(160). Repéré à <http://www.worldbank.org>
- Allard, M., Aubin, P., Bouvier, F., Desrosiers, R. et Baillargeon, N. (2019). *Une histoire de la formation des maitres au Québec*. Québec : Les éditions du Septentrion.
- Alho, O. (2002). *A guide to Finnish customs and manners*. Repéré à <https://finland.fi/life-society/a-guide-to-finnish-customs-and-manners/>
- Anttila, E., Siljamäki, M. et Rowe, N. (2018). Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), p.609-622.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors-série* (2), 98-114.
- Baril, G. et Paquette, M.-C. (2016). *L'efficacité du marketing social en promotion des saines habitudes de vie : synthèse de connaissances*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Bezeau, D. (2014). *L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage de formation pratique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.
- Blais, M. (2004). *La dynamique de l'intervention en éducation à la santé au primaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Blankenship Tjeerdsma, B. et Ayers, S. (2010). The Role of PETE in Developing Joy-Oriented Physical Educators. *Human Performance and Health Education Faculty Research* (11). Repéré à http://scholarworks.wmich.edu/humanperformance_faculty/11
- Bocarro, J., Kanters, M., Casper, J. et Forrester, S. (2008). School physical education, extracurricular sports, and lifelong active learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 155-166.

Borges, C., García Bengoechea, E., Gray, S., Bush, P., Guay, G., Lefebvre, A., Baker, ... et Mercier, J.-A. (2017). Collaboration entre chercheurs et praticiens dans le cadre du projet « Saines habitudes de vie – éducation physique et à la santé, *Éducation et socialisation*, 45. DOI : 10.4000/edso.2587

Canadian Fitness & Lifestyle Research Institute. (2016). *2015 opportunities for physical activity at school survey: encouraging active schools. Bulletin 8: extracurricular physical activity and sport opportunities*. Ottawa, Canada.

Carson, R., Castelli, D. et Kulinna, P. H. (2017). CSPAP Professional Preparation: Takeaways from Pioneering Physical Education Teacher Education Programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(2), 43-51, DOI: 10.1080/07303084.2017.1260986

Chaubet, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Cherubini, J. (2009) Positive Psychology and Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(7), 42-51. DOI: 10.1080/07303084.2009.10598356

Coalition québécoise sur la problématique du poids. (2017). *Activité physique à l'école: Constats et recommandations*. Repéré à <https://cqpp.qc.ca/app/uploads/2017/09/Virage-sante-10-ans-plus-tard.pdf>

Collin, S., Karsenti, T. Et Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117, DOI: 10.1080/14623943.2012.732935

Darling-Hammond, L. (2001). *Thoughts on teacher preparation*. Repéré à <https://www.edutopia.org/linda-darling-hammond-teacher-preparation>

Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful Teacher Education: Lessons from exemplary programs* (1ère éd.). San-Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. DOI: 10.1177/0022487105285962

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(35), 35-47. DOI: 10.1177/0022487109348024

Darling-Hammond, L., Rothman, R. (2015). *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*. New-York: Teachers College Press.

Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152. DOI: 10.1080/02701367.2014.904155

FÉÉPEQ (Fédération des Éducateurs et Éducatrices Physiques Enseignants du Québec) (2019). *Bulletin 2018 de ParticipAction : la FEEPEQ déçue et inquiète*. Repéré à <https://ameqenligne.com/article/education/niveau/primaire-secondaire/3/708071/federation-des-educateurs-et-educatrices-physiques-enseignants-du-quebecbulletin-2018-de-participaction-la-feepeq-decue-et-inquiete.html>

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record* 103(6), 1013-1055.

FNEEQ (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec). (2018). *La formation des maîtres au Québec: Enjeux et débats*. Repéré à : <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2018-12-12-Formation-des-ma%C3%AAtres.pdf>

Fortier, M. (2019, 13 juin). La bataille de la récré se livre dans la cour des grands. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/556552/les-recreations-restant-de-15-minutes-a-la-csdrm>

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: Maspéro

Grand Défi Pierre Lavoie. (2020, 10 juillet). *Le Défi en détails*. Repéré à <https://www.legdpl.com/le-grand-defi/le-defi-en-detail>

Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357-375. DOI: 10.1080/13573322.2012.683781

Haapala, H.L., Hirvensalo, M.H., Kulmala, J., Hakonen, H., Kankaanpeaea, A., Laine, K., ...Tammelin, T.J. (2017). Changes in physical activity and sedentary time in the Finnish Schools on the Move program: a quasi-experimental study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 11, 1442–1453. DOI: 10.1111/sms.12790

Haddix, M. (2017). Diversifying Teaching and Teacher Education: Beyond Rhetoric and Toward Real Change. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 141 –149. DOI: 10.1177/1086296X16683422

Halinen, I., Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38, 77–97. DOI: 10.1007/s11125-008-9061-2

Heim, J. (2016). Finland's schools were once the envy of the world. Now, they're slipping. *The Washington Post*. Repéré à https://www.washingtonpost.com/local/education/finlands-schools-were-once-the-envy-of-the-world-now-theyre-slipping/2016/12/08/dfd0f56-bd60-11e6-91ee-1addfe36cbe_story.html

- Hess, R. (2006). La pratique du journal, comme construction du moment interculturel. *Paidagogika renmata sto aigaio*, 2, p.68-82.
- Heller Sahlgren, G. (2014). Real Finnish Lessons: The true story of an education superpower. *Center for Policy Studies*. Repéré à <https://www.cps.org.uk/files/reports/original/150410115444-RealFinnishLessonsFULLDRAFTCOVER.pdf>
- Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some considerations of method* (1ère ed.). Londres: George Allen & Unwin.
- Institut de la Statistique du Québec. (2016). *L'Enquête québécoise sur la santé de la population, 2014-2015 : pour en savoir plus sur la santé des Québécois* (2^e édition). Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/sante-globale/sante-quebécois-2014-2015.html>
- Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être: agir efficacement en contexte scolaire - Synthèse des recommandations*. Gouvernement du Québec. Repéré à : https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf
- Institute of Medicine (IOM). (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), p.69-83. DOI: 10.1080/14636310500061898
- Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé : Quelle formation pour les enseignants?* Saint-Denis, France : Inpes.
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F. et Carvalho, S.G. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion & Education*, 15(3), 36-38. DOI: 10.1177/1025382308095657
- Kalaja, T. (2012). *Student selection of Physical Education teacher program in the state of change*. (Thèse de doctorat). Université Jyväskylä.
- Kansallismuseo. (2019). *Historical and Independence Era Collection* [Documentation écrite]. Musée National de Finlande, Helsinki, Finlande.
- Kirk, D. (1999). Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis. *Sport, Education and Society*, 4(1), 63-73, DOI: 10.1080/1357332990040105
- Kretchmar, R.S. (2005). *Practical Philosophy of Sports and Physical Activity* (2e éd.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Kretchmar, R.S. (2006). Ten more reasons for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(9), 6–9.

Lahti, E., (2019). Embodied fortitude: An introduction to the Finnish construct of *sisu*. *International Journal of Wellbeing*, 9(1), 61-82. DOI: 10.5502/ijw.v9i1.672.

Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Montréal, Québec : Beauchemin.

Larsson, L., Linnér, S. et Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher education – set in stone? *European Physical Education Review*, 24(1), 114–130
DOI:10.1177/1356336X16668545

Lêbe, R.-M. (2003). Réflexions sur le nouveau programme d'éducation physique et à la santé. Dans Borges, C. et Desbiens, J.-F. (dir.). *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement* (p.17-36). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Lee, A. (2004) Promoting Lifelong Physical Activity through Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 21-24, DOI: 10.1080/07303084.2004.10607235

Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative *evidence-based*. *Revue française de pédagogie*, 154(2), 19-32.

LIKES Jyväskylä Research Centre for Physical Activity and Health. (2018). *Finland's Report Card 2018: Physical Activity for Children and Youth*. Repéré à: <https://www.activehealthykids.org/finland/>

Holm, G. et Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?, *Intercultural Education*, 21(2), p.107-120. DOI: 10.1080/14675981003696222

Mäkelä, K. et Huhtiniemi, M. (2011). Teaching practice in physical education at the University of Jyväskylä teacher training school. Dans M. Kontoniemi et O.-P Salo (dir.), *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university* (p.123-130). Saarijärvi: Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 12

Mäkelä, K. (2014). *PE Teachers' Job Satisfaction, Turnover, and Intention to Stay or Leave the Profession*. (Thèse de doctorat). Université Jyväskylä.

McKenzie, T. et Lounsbery, M. (2013). Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 419-430. DOI: 10.1080/02701367.2013.844025

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Pour un virage santé à l'école. Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/virageSanteEcole_PolCadre.pdf

Morales, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.

Morales, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Mulinari, D., Keskinen, S., Irni, S. et Tuori, S. (2009). Introduction: Postcolonialism and the Nordic Models of Welfare and Gender. Dans S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni, et D. Mulinari (dir.) *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* (p. 1-16). Farnham: Ashgate.

Naiman, D., Leatherdale, S. C., Gotay, C. et Mâsse, L. (2015). School factors associated with the provision of physical education and levels of physical activity among elementary school students in Ontario. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 106(5). DOI: 10.17269/CJPH.106.4899

Napper-Owen, G., Marston, R., Van Volkinburg, P. Afeman, H. et Brewer, J. (2008) What Constitutes a Highly Qualified Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(8), 26-51. DOI: 10.1080/07303084.2008.10598228

Ní Chróinín, D., Fletcher, T. et O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117-133. DOI: 10.1080/17408989.2017.1342789

Niemistö, D. et Laukkanen, A. (2019). Lasten motorisissa taidoissa yllättäviä eroja. Il existe des différences surprenantes dans la motricité des enfants (traduit du finnois). Repéré à <https://jyunity.fi/ajattelijat/lasten-motorisissa-taidoissa-yllattavia-eroja/>

Nolin, B. (2015). *Niveau d'activité physique de la population québécoise : pas d'amélioration depuis 2005*. Québec : Direction du sport, du loisir et de l'activité physique et Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretation*. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2018). *L'activité physique des élèves et leurs habitudes alimentaires, PISA 2015 Results (Vol. 3)*. Paris, France: Students' Well-Being, Éditions OCDE, DOI: 10.1787/9789264288850-15-fr

Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé* (Rapport n°QT 255). Genève, Suisse.

Organisation mondiale de la Santé (OMS) (2018). Global action plan on physical activity 2018-2030 : More active people for a healthier world. Genève, Suisse.

Paksuniemi, M. (2013). Teacher Education in Finland: What are Finnish Teachers Made Of? *Edutopia*. Repéré à <https://www.edutopia.org/blog/teacher-education-in-finland-merja-paksuniemi>

Paquay, L. (1993). Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs ? Dans: H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maitres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (p.195-232.) Sherbrooke : Éditions du CRP.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 15, 7-38.

Paradis, A. (2019). *Towards a relational conceptualisation of teacher autonomy: Narrative research on the autonomy perceptions of upper-secondary school teachers in different contexts*. (Thèse de doctorat). Université Oulu.

Parker, M., MacPhail, A., O'Sullivan, M., Chrónín, D., McEvoy, E. (2018). Drawing' conclusions: Irish primary school children's understanding of physical education and physical activity opportunities outside of school. *European Physical Education Review*, 24(4), 449-466. DOI: 10.1177/1356336X16683898

ParticipAction. (2018). *The Brain + Body Equation: Canadian kids need active bodies to build their best brains. The 2018 ParticipACTION Report Card on Physical Activity for Children and Youth*. Toronto: ParticipACTION.

Penney, D. et Jess, M. (2004). Physical education and physically active lives: a lifelong approach to curriculum development. *Sport, Education and Society*, 9(2), 269-287. DOI: 10.1080/1357332042000233985

Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Éducation et Recherche*, 1,10-27.

Philpot, R. (2019). In search of a critical PETE programme. *European Physical Education Review*, 25(1), 48-64. DOI: 10.1177/1356336X17703770

Plante, C. (2019, 12 février). Le ministre Roberge instaure deux récréations obligatoires d'au moins 20 minutes. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/547707/le-ministre-roberge-instaure-deux-recreations-obligatoires-d-au-moins-20-minutes>

Plouffe, G. (2011). *Évaluation formative d'un projet-pilote de formation initiale des enseignants et enseignantes en éducation à la santé dans une perspective collaborative*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

Pühse, U. et Gerber, M. (2005) *International Comparison of Physical Education: Concepts, Problems, Prospects*. Oxford, England: Meyer & Meyer.

Railasto-Moran, A. (2019). *407534A: Nordic Education* [Notes de cours]. Université Oulu.

Räsänen, R. (2000). Teachers' Ethics, Teacher Education and Changing Horizons. Dans Sunnari, V. et Räsänen, R. *Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching* (168-178). Oulu: Oulu University Press

Rissanen, I., Kuusisto, A. et Kuusisto, E. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, p.446-456. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018>

Robitaille, M.-P. (2019). *Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.

Sacilotto-Vasylenko, M. (2007). *Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/Ukraine*. (Thèse de doctorat). Université de Nanterre.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. DOI: 10.1080/02680930601158919.

Sahlberg, P. (2011). The Professional educator: Lessons from Finland. *American Educator*, p.34-38

Sahlberg, P. (2015). Developping effective teachers and school leaders: The case of Finland. Dans L. Darling-Hammond, R. Rothman. *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*, (p.13-23). New-York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. et Doyle, W. (2019). *Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools and Help Children Thrive*. New York: Oxford University Press.

Salin, K. et Huhtiniemi, M. (2018). Physical Education in Finland – after Curriculum Reform 2016. Dans Popović, S. Antala, B. et al. (dir). *Physical Education in Secondary School Researches – Best Practices – Situation*. (1ère éd., p.329-334). Niksić, Montenegro : Université du Montenegro.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd., p.123-147). Montréal : ERPI

Schwille, J. et Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris: UNESCO.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. et Sahlström, F. (2017). *Dynamics in Education Politics and the Finnish PISA Miracle*. New York: Routledge.

Simola, H. et Rinne, R. (2011). Education politics and contingency: beliefs, status, and trust behind the Finnish PISA miracle”. Dans M. E. Pereyra, H.-G. Kotthof et R. Cowen (dir.). *PISA under examination: changing knowledge, changing tests, and changing schools* (p.225–244). Rotterdam: Sense Publishers.

Slingerland, M., Borghouts, L. (2011) Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(6), 866–878. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21832303>

Statistique Canada. (2017). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2016*. Produit n° 98-404-X2016001. Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-fra.cfm?LANG=Fra&GK=PR&GC=24&TOPIC=9>

Statistique Canada. (2019). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2019*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2019001/tbl/tbla2.1-fra.htm>.

Statistics Finland. (2018). *Finland's preliminary population 5,516,224 at the end of 2017*. Repéré à http://www.stat.fi/til/vamuu/2017/12/vamuu_2017_12_2018-02-15_tie_001_en.html

Statistics Finland. (2019). *Immigrants in the population*. Repéré à https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa_en.html

Statistics Finland. (2020). *Discontinuation of Education*. Repéré à : https://www.tilastokeskus.fi/til/kkesk/index_en.html

St-Louis-Deschênes, M. (2015). *Approche éducationnelle écologique, modèle social-écologique et les environnements favorables. Notes de cours Promotion de l'activité physique en milieu scolaire (KIN3043)* [Notes de cours]. Montréal : Université de Montréal.

Subedi, N., Paudel, S., Nepal, S., Karki, A., Magar, M. et Mehata, S. (2018). Results from Nepal's 2018 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(2), 386-387. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0512>

Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in physical education teacher education. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (dir.), *The Handbook of Physical Education* (p. 369-386). Londres: Sage Publications.

Trudeau, F. et Shephard, R.J. (2008). Is there a Long-Term Health Legacy of Required Physical Education? *Sports Med*, 38(4), 265-270

Turcotte, S., Gaudreau, L. et Otis, J. (2007). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *De Boeck Supérieur*, 3(77), 63-78.

Turcotte, S., Gaudreau, L., Otis, J. & Desbiens, J. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 717-738. DOI: 10.7202/1006253ar

UNESCO. (2015). *L'éducation physique de qualité : directives à l'intention des décideurs*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231339f.pdf>

UNICEF. (2017). *Construire l'avenir : Les enfants et les objectifs de développement durable dans les pays riches*. Repéré à https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/35690-RC14_Text_FR_For%20web.pdf

Union Européenne. (2015). *Guide d'utilisation ECTS*. Repéré à https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_fr.pdf

Université de Montréal (2020). *L'évaluation éthique*. Repéré à <https://recherche.umontreal.ca/responsabilite-en-recherche/ethique-humaine/evaluation-ethique/#c56745>

Université Sherbrooke. (2020). *Perspective monde : Outil pédagogique des grandes tendances mondiales depuis 1945*. Repéré à <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/stats/0/2017/fr/1/carte/SP.POP.IDH.IN/x.html>

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e ed.). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Van der Maren, J.-M. (2016). Lire ou écrire une recherche utilisant des données qualitatives : une grille pour analyser et pour préparer une recherche ou une demande de subvention. *Recherches qualitatives, Hors-série* (20), 267-281.

Vuori, J. (2009). Guiding Migrants to the Realm of Gender Equality. Dans S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni et D. Mulinari (Dir.). *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* (p.207-219). Londres: Routledge.

Ward, P. Kim, I., Ko, B. et Li, W. (2015). Effects of Improving Teachers' Content Knowledge on Teaching and Student Learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(2), 130-139. DOI: 10.1080/02701367.2014.987908

Webster, C. et Nesbitt, D. (2017) Expanded Roles of Physical Education Teachers within a CSPAP and Implications for PETE. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(3), 22-28. DOI: 10.1080/07303084.2016.1270787

Welk, G. (1999). The Youth Physical Activity Promotion Model: A Conceptual Bridge Between Theory and Practice. *Quest*, 51(1), 5-23. DOI: 10.1080/00336297.1999.10484297

Yli-Piipari, S. (2014). Physical Education Curriculum Reform in Finland. *Quest*, 66(4), p.468-484. DOI: 10.1080/00336297.2014.948688

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Zhang, X., Gu, X., Zhang, T., Keller, J. et Chen, S. (2018) Comprehensive School Physical Activity Programs: Recommendations for Physical Education Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, (89)5, 11-18. DOI: 10.1080/07303084.2018.1440268

RÉFÉRENCES - CORPUS DOCUMENTAIRE

Finnish National Board of Education. (2015). *National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Ministry of Education and Culture, Finland. (2019). *Finnish education system*. Repéré à <https://minedu.fi/en/education-system>

Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) (The Trade Union of Education in Finland). (2020). *Teacher's values and ethical principles*. Repéré à <https://www.oaj.fi/en/education/ethical-principles-of-teaching/teachers-values-and-ethical-principles/>

Opintopolku. (2019a). *Bachelor and Master's Degree Program in Physical Education, Bachelor and Master of Physical Education*. Repéré à <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.30908991091>

Opintopolku. (2019b). *Intercultural Teacher Education, Degree Program in Teaching and Education, Bachelor and Master of Arts*. Repéré à <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.76307427815>

Opintopolku. (2019c). *Class teacher, Degree Program in Education and Education, Bachelor and Master of Science*. Repéré à <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.805820922610>

Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) (Student Selection to Teacher Education in Finland). (2020). *Student Selection to Teacher Education in Finland – Anticipatory Work for Future*. Repéré à <https://sites.utu.fi/ovet/en/>

Salin K. (2019, 27 novembre). *Sport pedagogy – Physical Education Teacher Education (incl. Health Education)*. [Communication par affiche]. Jyväskylä: Université Jyväskylä.

Université Oulu. (2019). *Study guide's FEdu - Courses in English for exchange students, 2018-19*. Weboodi. Repéré à : https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=6&Opas=2020&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1

Université Oulu. (2019a). *Physical education 25 ECTS*. Repéré à https://www oulu.fi/edu/physical_education

Université Oulu. (2019b). *Instructions on how to search for minor subjects*. Repéré à <https://www oulu.fi/ktk/node/1819>

Université Jyväskylä.. (2019a). *Bachelor's and Master's Degree Program in Sport Pedagogy, Bachelor of Science in Physical Education and Master (3 years + 2 years)*. Repéré à https://www.jyu.fi/fi/hakijalle/koulutustarjonta/liikuntapedagogiikan-kandidaatti-ja-maasteriohjelma-liikuntatieteiden-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v-1?set_language=en

Université Jyväskylä.. (2019b). *Bachelor's Degree Program in Physical Education*. Repéré à <https://www.jyu.fi/ops/fi/sport/liikuntapedagogiikan-kandidaattiohjelma>

CORPUS DE MÉMOIRES DE MAITRISE – Université Jyväskylä

Aunio, M. et Paavola, L. (2018). *Screen time behavior changes from 7th grade to 9th grade and its dependencies on physical activity, BMI (Body Mass Index), and parents' education background.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Hämäläinen, E. (2018). *A physical exercise guide Movesta virtaa! user experiences.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Hautamäki, J. et Järvenpää, A. (2018). *Finnish educational program graduated sport instructor's experiences about their expertise and know-how.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Jaatela, S. et Kinnunen, I. (2018). *Embodiment as a part of multicultural physical education.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Kara, E-M. et Kulmala, R. (2018). *Associations between the 7th graders' Move!-measurements mobility and strength results, physical activity and neck-shoulder pain.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Karppanen, H. et Tiitinen, J. (2018). *Support for physical education assessment – Physical education teachers' experiences on the links between school assessment and temperament.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Karttunen, T., Koivukangas, S. (2018). *Experiences and relevancies of participation in upper comprehensive school physical education: « because everything we do is nicer and everyone like it when everyone is having fun ».* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Korkalainen, K. (2018). *Motivation towards physical education among high school girls.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Koskela, J-M. et Vikström, S. (2018). *5-Graders Anxiety and Motivation Factors in Move! - Measurement Classes.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Lapela, P. 2018. *Teachers' experiences of Move!.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Lindeman, A. (2018). *Childhood educators' aspect of outdoor exercise in nature in Finnish kindergartens.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Lindroos, R. (2018). *From Physical Inactivity to Long-Term Exercise Maintenance; Barriers and Motivations Phenomenological research on personal training participants.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Louhivuori, E. et Lähde, M. (2018). *Personality characteristics of physical activity and school achievement in 8th-grade students.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Makkonen, S-M. (2018). *Parents' views and experiences on the physical activity and factors affecting their children of 4–5 years of age.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Natunen, A. et Pitkälä, A. (2018). *Technology as an Inspiring and Natural Learning Environment who Supports the Reaching of Objectives of Physical Education in School Grades 7-9. LearnerLed Approaches Should Be Made Use of More.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Nummela, I. (2018). *A physically active lifestyle - Physical education teachers' perceptions and experiences about physical motivation.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Nurmesjärvi, M. (2018). *Changes in the cognition and health condition of special vocational school students after three weeks of apparatus gymnastics intervention.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Ojatalo, N. (2018). *Physical education teachers experiences on the appreciation of physical education and physical education teachers and factors related on that appreciation in school.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Piironen, H. (2018). *The cognitive model of learning new skills is considered as meaningful and positive – student perceptions of learning floorball skills when teaching gameplay-wise.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Pitkänen, P. (2018). *A Follow up Study on the Development of Fundamental Movement Skills of 5 to 6 graders.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Porttikivi, P. et Suoraniemi, S. (2018). *Physical activity and perceived physical competence amongst secondary school of sports' students.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Punnala, N. (2018). *Changes in the physical activity of children and individual differences in early childhood, measured by an actometer.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Rajaniemi, A. (2018). *Schoolday supporting childrens' physical activities and families well-being.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Salmenautio, M. (2018). *The self-defined athlete types and the recess activity of adolescents.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Sjöblom, M. et Ward, E. (2018). *Teaching life skills in sports clubs based on Hellison's model.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Vaherkoski, P. (2018). *Factors which have an influence on the role of a physical education teacher – a qualitative content analysis of PE teachers' interviews.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

Wilén, L. (2018). *Teachers' opinions and preparations before the Move!-measurements.* (Mémoire de maitrise). Université Jyväskylä.

ANNEXES

Annexe 1

Corpus de documents des programmes de formation à l'Université Jyväskylä

Code de cours	Titre	Crédits ECTS	Année de formation	Type
	Programme de baccalauréat et de maîtrise en pédagogie du sport/ baccalauréat ès sciences en éducation physique et master	X	X	En ligne
	Critères de sélection des candidats au programme de baccalauréat et de maîtrise en pédagogie du sport	X	X	En ligne
	<i>Basic studies in Physical Education (Baccalauréat) (62 - 79 ECTS)</i>			
LPEP013	<i>Liikuntataitojen oppimisen ja ohjaamisen peruskurssi (Basic Course in Learning and Guiding Exercise Skills)</i>	2	1.P	Plan de cours
LPEP012	<i>Oppilaasta opettajaksi (Pupil as Teacher)</i>	1	1. P	Plan de cours
LPEP004	<i>Liikkumisen havainnoinnin kurssi (Motion Detection Course)</i>	6	1.P	Plan de cours
LPEP005	<i>Liikuntadidaktiikan peruskurssi 1 (Basic Course in Exercise Tactics 1)</i>	8	1.P	Plan de cours
LPEP006	<i>Liikuntadidaktiikan peruskurssi 2 (Basic Course in Physical Activity 2)</i>	6	2.A	Plan de cours
LPEP014	<i>Kummikoulu (« Sponsored » School)</i>	2-3	2.A	Plan de cours
LPEA001	<i>Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 2: Tutkiva opettaja (PE pedagogy and Didactics 2: Investigative Teacher)</i>	3-4	2.A	Plan de cours
LPEA002	<i>Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 3: Opetussuunnittelu ja arviointi (Physical education of Pedagogy and Didactics 3: Curriculum Design and Evaluation)</i>	1-3	3.P	Plan de cours
LPEA003	<i>Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 1 (Advanced Course in Exercise Tactics 1)</i>	5	2.P	Plan de cours
LPEA004	<i>Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 2 (Advanced Course in Exercise Tactics 2)</i>	7	3.A	Plan de cours
LPEA040	<i>Yksilöllinen opetus liikuntaryhmässä (Meeting Individual Needs in Physical Education)</i>	3-4	2.P	Plan de cours
LPEA009	<i>Hyvinvointia tukeva liikunta elämäkulussa 1: Kasvu, kehitys ja vanhene (Wellbeing Exercise in Life 1: Growth, Development and Aging)</i>	1-2	2.A	Plan de cours
LPEA034	<i>Kandidaatinseminaari (Candidate Seminar)</i>	3	3.P	Plan de cours
LPEA016	<i>Kandidaatintutkielma (Bachelor's Thesis)</i>	7	3.P	Plan de cours

Code de cours	Titre	Crédits ECTS	Année de formation	Type
LTKA001	<i>Maturiteetti (kandidaatin tutkinto)</i> (Maturity - Bachelor's Degree)		3	Plan de cours
LBIP015	<i>Tukija liikuntaelimestön anatomia</i> (Anatomy of musculoskeletal system)	2	1.A	Plan de cours
LBIP016	<i>Kuormitusfysiologian perusteet</i> (Basics of Exercise Physiology)	3	1.P	Plan de cours
LPEA1009	<i>Fyysisen toimintakyvyn mittaamisen perusteet</i> (Basics of Physical Function Measurement)	2	3.A	Plan de cours
<i>Methodology Studies at the Faculty of Sport Sciences (Baccalauréat) (16 ECTS)</i>				
LTKY009	<i>Johdatus seminaarityön tekemiseen</i> (Introduction to Seminar Work)	3	3.P	Plan de cours
LTKY002	<i>Tieteellisen toiminnan perusteet</i> (Introduction to Scientific Work)	3		Plan de cours
YIFY100	<i>Tieteen teoria</i> (Theory of Science)	5	1.	Plan de cours
LTKY1010	<i>Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien perusteet</i> (Basics of Qualitative Research Methods)	5		Plan de cours
LTKY1011	<i>Kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien perusteet</i> (Basics of Quantitative Research Methods)	5		Plan de cours
<i>Basic Sports and Health Studies (Baccalauréat) (25 ECTS)</i>				
LTKY1001	<i>Johdatus liikunta- ja terveystieteisiin</i> (Introduction to Sports and Health Sciences)	1	1.A	Plan de cours
LTKY1002	<i>Liikunnan ja terveyden kulttuurihistoria</i> (Cultural History of Exercise and Health)	3	1.P	Plan de cours
LYTP002	<i>Liikunta yhteiskunnassa</i> (Exercise in Society)	5	1.A	Plan de cours
LBIY1001	<i>Ihmisen liikkumisen biologiset perusteet</i> (Biological Basics of Human Movement)	4	1.A	Plan de cours
LPEY1001	<i>Liikuntapedagogiikan perusteet</i> (Basics of Physical Education)	3	1.A	Plan de cours
LPSY1001	<i>Liikuntapsykologian perusteet</i> (Basics of Physical Psychology)	2	1.P	Plan de cours
LTKY1003	<i>Viestinnän perusteet liikunta- ja terveystieteissä</i> (Basics of Communication in Sport and Health Sciences)	2	1.P	Plan de cours
<i>Basic Studies in Health Education for Physical Education Teachers (Baccalauréat) (25-28 ECTS)</i>				
KTEP003	<i>Liikunta ja terveys</i> (Exercise & Health)	3	1.A	Plan de cours
KTEP011	<i>Terveyden edistäminen eri väestöryhmissä I</i> (Promoting Health in Different Population Groups I)	2	1.P	Plan de cours

Code de cours	Titre	Crédits ECTS	Année de formation	Type
KTEP012	<i>Terveyden edistäminen eri väestöryhmissä II (Health Promotion in Different Population Groups II)</i>	3	A ou P	
KTEP011	<i>Terveyden edistäminen eri väestöryhmissä I (Promoting Health in Different Population Groups I)</i>	2	1.P	Plan de cours
KTEP012	<i>Terveyden edistäminen eri väestöryhmissä II (Health Promotion in Different Population Groups II)</i>	3	A ou P	
KTEP013	Vanheneminen ja terveys I <i>(Aging and Health I)</i>	2	1.A	
LTKY003	Liikunnan ensiapukurssi <i>(Physical First Aid Course)</i>	1		
TERV002	Terveystiedon didaktiikan perusteet <i>(Introduction to Didactics in Health Education)</i>	5		
TERV007	Terveystiedon sisällöt I - Kulttuuri ja terveys <i>(Health Content I - Culture and Health)</i>	5	A et P	
<i>Basic Pedagogical Studies for Physical Education Students (Baccalauréat) (33 ECTS)</i>				
LPSY1001	<i>Liikuntapsykologian perusteet (Basics of Physical Psychology)</i>	2	P	Plan de cours
LPEY005	<i>Tieteellisen toiminnan perusteet (Basics of Scientific Activities)</i>	1	A	Plan de cours
LPEY3001	<i>Liikuntapedagogiikan perusteet (integr.) (Basics of Physical Education (Integr.))</i>	2	A	Plan de cours
KTKP050	<i>Vuorovaikutus ja yhteistyö (Interaction and Cooperation)</i>	5		Plan de cours
OPEA212	<i>Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetuksessa (Knowledge and Interaction in Teaching)</i>	2		Plan de cours
LPEA505	<i>Kasvu, kehitys ja vanheneminen (Growth, Development and Aging)</i>	1	2.A	Plan de cours
KTKP020	<i>Kasvatus, yhteiskunta ja muutos (Education, Society and Change)</i>	5		Plan de cours
LYTP501	<i>Liikunta yhteiskunnassa (Exercise in Society)</i>	3	A	Plan de cours
KTKP010	<i>Oppiminen ja ohjaus (Learning & Control)</i>	5		Plan de cours
LPEA514	<i>Yksilöllinen opetus (Individual Teaching)</i>	1	2.P	Plan de cours
KTKP3009	<i>Osaaminen ja asiantuntijuus: orientoiva ja opetusharjoittelu (Expertise and Expertise: Orientation and Teaching Practice)</i>	5		Plan de cours
LPEP501	<i>Kummikoulu (« Sponsored » school)</i>	1	2.A	Plan de cours
<i>Communication and language studies (Baccalauréat) (11 ECTS)</i>				
XYHL1000	Akateeminen vuorovaikutus (liikuntatieteet) <i>(Academic Interaction)</i>	2		

Code de cours	Titre	Crédits ECTS	Année de formation	Type
XYHL1001	<i>Akateemiset tekstitaidot (liikuntatieteet)</i> <i>(Academic Text Skills (Physical education))</i>	3		
XYHL1002	<i>Monikielinen vuorovaikutus (liikuntatieteet)</i> <i>Multilingual Interaction (Physical education)</i>	3		
XYHL1003	<i>Tutkimusviestintä (liikuntatieteet)</i> <i>Research Communication (Physical education)</i>	3		
<i>Advanced Studies in Physical Education, Cours obligatoires (Maitrise) (46 - 48 ECTS)</i>				
LPES004	<i>Liikuntapedagogiikan syventäminen</i> <i>Advancing Physical Education</i>	6	4	Plan de cours
LPES005	<i>Pro gradu -seminaari 1</i> <i>(Master's Thesis Seminar 1)</i>	3	4	Plan de cours
LPES006	<i>Pro gradu -seminaari 2</i> <i>(Master's Thesis 2)</i>	3	4.P	Plan de cours
LPES007	<i>Pro gradu -tutkielma</i> <i>(Master's Thesis)</i>	28	4	Plan de cours
LPES400	<i>Maturiteetti (maisterin tutkinto)</i> <i>(Maturity (Master's Degree))</i>			Plan de cours
LPEA020	<i>Ryhmäohjaus ja HOPS</i> <i>(Group Control and HOPS)</i>	3	5	Plan de cours
<i>Advanced Method Courses (3 – 5 ECTS) Au choix</i>				
LTKS004	<i>Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien syventäminen 1</i> <i>(Deepening Qualitative Research Methods 1)</i>	3	A	Plan de cours
LTKS002	<i>Kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien syventäminen</i> <i>(Deepening of Quantitative Research Methods)</i>	5	A	Plan de cours
<i>Advanced Studies in Physical Education, Cours à option (Maitrise) (17-18 ECTS)</i>				
LPES009	<i>Hiihtolajien syventäminen</i> <i>(Advancing Skiing Activities)</i>	3	4.P	Plan de cours
LPES024	<i>Luontoliikunta</i> <i>(Nature Sports)</i>	4	4.A	Plan de cours
LPES011	<i>Luistelu</i> <i>(Ice Skating)</i>	2	4.P	Plan de cours
LPES012	<i>Perusliikunnan ja motorisen oppimisen syventäminen</i> <i>(Advancing Primary and Motor Learning)</i>	2	4.A	Plan de cours
LPES014	<i>Koulu ja tanssi</i> <i>(School and Dance)</i>	2	4.A ou P	Plan de cours
LPES015	<i>Kehonhuolto</i> <i>(Body Care)</i>	2	4.A ou P	Plan de cours
LPES017	<i>Tanssillinen voimistelu</i> <i>(Dance Gymnastics)</i>	2	4.A ou P	Plan de cours
LPES018	<i>Telinevoimistelu ja akrobatia</i> <i>(Gymnastics and Acrobatics)</i>	2	4.P	Plan de cours

Code de cours	Titre	Crédits ECTS	Année de formation	Type
LPES019	<i>Vesiliikunta (Water Sports)</i>	3	4.P	Plan de cours
LPES020	<i>Palloilu (Ball games)</i>	4	4.A ou P	Plan de cours
LPES025	<i>Kunto- ja terveystiikunnan ohjaaminen (Controlling Exercise and Health Exercise)</i>	2	4.A	Plan de cours
LPES026	<i>Oppimisen tukeminen koululiikunnassa (Supporting Learning in School Sports)</i>	3		Plan de cours
LPES027	<i>Varhaiskasvatuksen liikunta (Early Childhood Education)</i>	2	4.P	Plan de cours
LPES028	<i>Uudet liikuntalajit ja opetusmallit (New Sports and Educational Models)</i>	2	4.P	Plan de cours
LPES029	<i>Liikunnanopettaja koulun hyvinvoinnin edistäjänä (Physical Education Teacher for School Welfare)</i>	2-4		Plan de cours
LPES1006	<i>Fyysisen toimintakyvyn mittaaminen ja liikuntateknologia (Physical Performance Measurement and PA Technology)</i>	2	4.P	Plan de cours
	<i>Pedagogical Subject Studies for Physical Education Students (Maitrise) (37 ECTS)</i>			
OPEA215	<i>Vuorovaikutus ja yhteistyö 2 (Interaction and Cooperation)</i>	5		Plan de cours
LPEA501	<i>Tutkiva opettaja (Investigative Teacher)</i>	1	2.A	Plan de cours
LPEA502	<i>Opetussuunnittelu ja arviointi (Curriculum Design and Assessment)</i>	2	3.P	Plan de cours
TERV511	<i>Terveyskasvatuksen ja terveystiedon perusteet (Basics of Health Education and Health Education)</i>	1	A	Plan de cours
OPEA415	<i>Oppiminen ja ohjaaminen 2 (Learning and Guidance)</i>	5		Plan de cours
OPEA615	<i>Tieteellisen tiedon rakentuminen: Tutkiva opettajuus 2 (Building Scientific Knowledge: Exploratory Teaching 2)</i>	5		Plan de cours
LTKY3001	<i>Kvantitatiivinen analyysi (integr.) (Quantitative Analysis (Integr.))</i>	1	A	Plan de cours
LTKY3002	<i>Kvalitatiivinen analyysi (integr.) (Qualitative Analysis (Integr.))</i>	1	P	Plan de cours
OPEA515	<i>Osaaminen ja asiantuntijuus: Ohjattu perusharjoittelu (Expertise and Expertise: Guided Basic Training)</i>	5		Plan de cours
OPEA525	<i>Osaaminen ja asiantuntijuus: Syventävä ohjattu harjoittelu (Expertise and Expertise: Advanced Guided Practice)</i>	7		Plan de cours
OPEA535	<i>Osaaminen ja asiantuntijuus: Soveltava ohjattu harjoittelu (Expertise and Expertise: Applied Guided Practice)</i>	3		Plan de cours
KTK0006	<i>Opetushallinnon opinnot (ped) (Educational Administration (Ped))</i>	1		Plan de cours

Note. A = Automne, P = Printemps

Annexe 2*Corpus de documents des programmes de formation à l'Université Oulu*

Code de cours	Titre	Crédits ECTS	Type
	Descriptif de programme (<i>Study guide</i>) de la faculté des sciences de l'éducation :	X	Descriptif programme
	Programme d'enseignement de l'ÉPS	X	Descriptif programme
	Critères de sélection des candidats au programme de FI des enseignants ITE	X	En ligne
	Critères de sélection des candidats à la mineure en enseignement de l'ÉPS	X	En ligne
Cours d'enseignement de l'ÉPS pour enseignants de classe Université Oulu (6 ECTS)			
406055A	<i>Arts and Crafts Education I: Music, Physical Education and Handicrafts</i>	5	Plan de cours
406057A	<i>Arts and Crafts Education III: Physical Education and Music</i>	5	Plan de cours
406058A	<i>Arts and Crafts Education IV: Physical Education and Visual Arts</i>	5	Plan de cours
Mineure en enseignement de l'ÉPS Université Oulu (25 ECTS)			
402370P	<i>Introduction to Physical Education</i>	5	Plan de cours
402371P	<i>Applications of Physical Education 1</i>	5	Plan de cours
402372P	<i>Applications of Physical Education 2</i>	5	Plan de cours
402373P	<i>Applications of Physical Education 3</i>	5	Plan de cours
402374P	<i>Applications of Physical Education 4</i>	5	Plan de cours
Mineure en éducation à la santé Université Oulu (25 ECTS)			
402960P	<i>Basics of Health Education</i>	5	Plan de cours
402103P	<i>Mental Development among Children and Adolescents</i>	5	Plan de cours
402956P	<i>Nutrition in Promotion of Health</i>	5	Plan de cours
402961P	<i>Basics of Anatomy and Physiology</i>	5	Plan de cours
402951P	<i>Basics of the Didactics of Health Education</i>	5	Plan de cours
