

Université de Montréal

**Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au
Québec et en Finlande**

par :
Adriana Morales

Département d'Administration et fondements de l'éducation
Faculté des Sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des Sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts en sciences de l'éducation, option :
administration de l'éducation

Juillet, 2012

© Adriana Morales, 2012

Université de Montréal

Faculté des Sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :
Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en
Finlande

présenté par :
Adriana Morales

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Roseline Garon
Présidente du jury

Maurice Tardif
Directeur de recherche

Micheline-Joanne Durand
Membre du jury

Résumé

Depuis les années 1980, la formation des enseignants a fait l'objet de réformes majeures dans la plupart des sociétés développées, souvent en étant directement articulée à un processus de « professionnalisation » (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). La professionnalisation de l'enseignement est aujourd'hui considérée comme un mouvement international (OCDE, 2005). Dans cette recherche de maîtrise, nous analysons la mise en œuvre de la professionnalisation et son articulation à l'organisation des programmes de formation des enseignants du primaire dans deux contextes : Finlande et Québec.

L'intérêt d'une comparaison du Québec avec la Finlande découle des enquêtes PISA 2000, 2003, et 2006, qui ont permis de faire reconnaître le système éducatif finlandais comme l'exemple d'un système performant qui combine avec succès la qualité, l'équité et la cohésion sociale (Sahlberg, 2007). Or, parmi les nombreuses raisons présentées pour expliquer ce succès, une des plus importantes serait la formation des enseignants. En Finlande les enseignants réalisent une formation initiale de 5 ans. Mais au Québec les enseignants sont aussi hautement éduqués : ils réalisent une formation universitaire de 4 ans après deux années d'études pré-universitaires. Dans les deux contextes, les enseignants complètent 17 ans de scolarité. Quelles sont les similitudes et les différences entre les programmes de formation des enseignants du primaire en Finlande et au Québec? Comment et en quoi ce processus de professionnalisation, comme tendance internationale, a-t-il marqué les systèmes de formation d'enseignants finlandais et québécois ? Peut-on dégager, à partir de cette comparaison, des éléments d'un système de formation à l'enseignement de meilleure qualité pour le Québec?

Mots-clés : enseignants, professionnalisation, Québec, Finlande, formation initiale, éducation comparée.

Abstract

Since the 1980s, teacher education has undergone major reforms in most developed societies, often directly connected to a process of "professionalization" (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). The professionalization of teaching is now considered an international movement (OECD, 2005). In this MA research thesis, we analyze the implementation of professionalization and its connection to the organization of primary school teachers training programs in two contexts: Finland and Quebec.

The interest of such a comparison between Finland and Quebec comes from the PISA 2000, 2003 and 2006 results, which brought to light the recognition of the Finnish education system as an example of a well-performing system that successfully combines quality, equity and social cohesion (Sahlberg, 2007). Among the many reasons presented to explain this success, one of the most important would be highly educated teachers. In Finland, teachers complete a 5 years initial training program. But in Quebec teachers are also highly educated: they take a 4 years initial training program, after 2 years of pre-university studies. In both contexts, teachers complete 17 years of schooling. What are the similarities and differences between the primary school teachers training programs in Finland and Quebec? How and in what way has this process of professionalization, as an international trend, influenced the teacher training systems in Finland and Quebec? Can we identify, from this comparison, the elements of a teacher training system of greater quality for Quebec?

Keywords: teachers, professionalization, Quebec, Finland, initial training, comparative education.

Resumen

Desde los años 1980, la formación de docentes ha sido objeto de importantes reformas en la mayoría de sociedades desarrolladas, reformas a menudo directamente ligadas a un proceso de “profesionalización” (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). La profesionalización de la docencia es hoy en día considerada como un movimiento internacional (OCDE, 2005). En esta investigación de maestría, analizamos la implementación de la profesionalización y su relación con la organización de programas de formación de docentes de primaria en dos contextos: Finlandia y Quebec.

El interés de una comparación de Quebec con Finlandia surge a partir de las encuestas PISA 2000, 2003, y 2006, cuyos resultados permitieron el reconocimiento del sistema educativo finlandés como ejemplo de un sistema de buen funcionamiento que combina exitosamente la calidad, la equidad y la cohesión social (Sahlberg, 2007). Entre las múltiples razones presentadas para explicar el éxito finlandés, una de las más importantes sería que los docentes son altamente preparados. En Finlandia, los docentes realizan una formación inicial de 5 años. Pero en Quebec los docentes también son altamente preparados: éstos realizan una formación de 4 años, luego de completar dos años de estudios pre-universitarios. En los dos contextos, los docentes completan 17 años de escolaridad. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los programas de formación de docentes de primaria en Finlandia y Quebec? ¿Cómo y en qué este proceso de profesionalización, como tendencia internacional, marcó los sistemas de formación de docentes en Finlandia y Quebec? ¿Se pueden identificar, a partir de esta comparación, los elementos de un sistema de formación docente de mejor calidad para Quebec?

Palabras claves: docentes, profesionalización, Quebec, Finlandia, formación inicial, educación comparada.

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Resumen.....	v
Liste des tableaux.....	ix
Liste des graphiques et des figures.....	x
Liste des acronymes.....	xi
<i>Dédicace</i>	xii
Remerciements.....	xiii
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	4
1.1. Contexte social de l'étude : les résultats PISA et l'intérêt d'une étude comparée entre la Finlande et le Québec.....	4
1.2. Quelques hypothèses expliquant le succès du système éducatif finlandais, dont le rôle des enseignants, qui représenterait à lui seul un facteur crucial de cette réussite.....	8
1.3. La situation des enseignants au Québec.....	13
1.4. La formation des enseignants et la professionnalisation : dans une quête pour une éducation de qualité.....	16
1.5. La Finlande et le Québec : enjeux et défis d'une comparaison.....	19
1.6. Questions générales.....	21
Chapitre 2 : État de la question et cadre théorique	22
2.1. La formation des enseignants.....	22
2.1.1.L'importance de la formation des enseignants.....	22
2.1.2.Les enjeux et les débats de la formation des enseignants.....	24
2.2. La professionnalisation de la formation et la profession enseignante.....	27
2.2.1.Le concept de la professionnalisation.....	27
2.2.2.La professionnalisation dans le domaine de la formation et de la profession enseignante.....	34
2.3.La formation professionnelle des enseignants.....	36
2.3.1.La formation en tant que continuum.....	36
2.3.2.Les modèles de formation initiale.....	38

2.4. La formation des enseignants au Québec.....	40
2.4.1.L'universitarisation de la formation des enseignants au Québec	40
2.4.2.La professionnalisation des enseignants au Québec	42
2.4.3.L'approche de formation adoptée au Québec : une approche par compétences	44
2.5. La formation des enseignants en Finlande.....	46
2.5.1.L'universitarisation de la formation des enseignants en Finlande.....	46
2.5.2.La décentralisation et la professionnalisation des enseignants en Finlande	48
2.5.3.L'approche de formation adoptée en Finlande : l'approche basée sur la recherche	51
2.6. L'éducation comparée et la formation des enseignants en Finlande et au Québec.....	53
2.6.1.Le concept de l'éducation comparée	53
2.6.2.Quelques illustrations de la comparaison des programmes de formation d'enseignants impliquant le Québec.....	57
2.6.3.La comparaison des programmes de formation d'enseignants en Finlande	61
2.7. Questions spécifiques de recherche	64
Chapitre 3 : Le cadre méthodologique.....	66
3.1. Le type de recherche	66
3.2. La constitution du corpus de documents.....	67
3.3. Les instruments et la procédure de cueillette des données	69
3.4. La stratégie d'analyse des données	71
3.5. Les limites et l'éthique de la recherche.....	76
Chapitre 4 : Analyse des données	78
4.1. L'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation	78
4.1.1.Le parcours des enseignants au Québec et en Finlande.....	79
4.1.2.Les orientations de la formation au Québec et en Finlande.....	83
4.1.3.La structure et les contenus de la formation au Québec et en Finlande	92
4.1.4.Les critères d'admission et de sélection aux programmes de formation au Québec et en Finlande	99
4.1.5.Les institutions et l'autorité sur la formation au Québec et en Finlande	109
4.2. L'intégration de la recherche dans la formation initiale au Québec et en Finlande : les cours et mémoires de recherche	114
4.3. La place centrale réservée à la formation pratique : les stages dans les programmes de formation au Québec et en Finlande	125

4.4. La collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires au Québec et en Finlande	137
4.5. Les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences dans les programmes au Québec et en Finlande	146
Chapitre 5 : Interprétation des résultats	156
5.1. La « professionnalisation » en tant que cadre d’orientation de la formation des enseignants au Québec et en Finlande	156
5.2. Quelques aspects clé de la comparaison des programmes de formation des enseignants du primaire Québec/Finlande et des pistes de réflexion	159
Conclusion	165
Références générales.....	169
Références – Corpus de documents	177
Annexe 1 : Cheminement de l’étudiant. Université de Montréal.	xiv
Annexe 2 : Structure du programme. Université de Montréal.	xv
Annexe 3 : Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. Université de Sherbrooke.	xvii
Annexe 4 : Curriculum de l’Université d’Helsinki. Class teacher education.	xix

Liste des tableaux

Tableau 1 – La formation professionnelle des enseignants en tant que continuum	37
Tableau 2 – Grille d’analyse	71
Tableau 3 – Corpus de documents : Québec	72
Tableau 4 – Corpus de documents : Finlande	74
Tableau 5 – Système éducatif et scolarité des enseignants au Québec et en Finlande	83
Tableau 6 – Comparaison des orientations de la formation au Québec et en Finlande	90
Tableau 7 – Contenus du programme à l’Université de Montréal	93
Tableau 8 – Contenus du programme à l’Université d’Helsinki	96
Tableau 9 – Cote de rendement au collégial (CRC) du dernier candidat admis par programme à l’Université de Montréal, 2011	102
Tableau 10 – Comparaison des critères d’admission et de sélection des candidats aux programmes de formation en enseignement primaire au Québec et en Finlande	108
Tableau 11 – Cours axés sur la recherche inclus dans le programme de formation des enseignants de l’école primaire dans les universités québécoises	115
Tableau 12 – Comparaison des cours et mémoires de recherche inclus dans les programmes de formation des enseignants de l’école primaire au Québec et en Finlande	122
Tableau 13 – Stages à l’UdeM - B. Éd. en éducation préscolaire et en enseignement primaire	128
Tableau 14 – Stages dans l’Université de Jyväskylä – Class Teacher Education.....	132
Tableau 15 – Comparaison de la formation pratique (stages) dans les programmes de formation initiale en enseignement à l’école primaire au Québec et en Finlande	135

Liste des graphiques et des figures

Graphique 1 – Comparaison des contenus de la formation à l’Université de Montréal et à l’Université d’Helsinki, selon le nombre d’heures attribuées	98
Figure 1 – Le concept de « profession »	30
Figure 2 – Le concept de « professionnalisation »	34
Figure 3 – Formation des enseignants dans le système éducatif québécois.....	80
Figure 4 – Système éducatif finlandais	81
Figure 5 – Teaching practice in Finnish teacher education curricula	131

Liste des acronymes

ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EPT	Éducation pour tous
FINHEEC	Finnish Higher Education Evaluation Council
HEP	Hautes Écoles Pédagogiques
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (depuis 2005)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFE	Ministère finlandais de l'Éducation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Dédicace

À mes parents et à mon frère.

Merci de votre amour et de votre appui inconditionnels.

Merci de m'avoir toujours encouragé à croire en moi et à aller plus loin.

Remerciements

Écrire un mémoire de maîtrise n'est pas une tâche simple. Cela a été un processus ardu, mais aussi à la fois fascinant et enrichissant. J'ai beaucoup appris et, surtout, je me suis découvert une passion par la recherche. C'est un chemin merveilleux d'acquisition de connaissances qui a changé ma vision de vie professionnelle.

J'aimerais tout d'abord et très spécialement remercier mon directeur de recherche, M. Maurice Tardif. C'est lui qui m'a transmis cette passion pour la recherche, mais surtout cet engagement pour un travail bien et rigoureusement accompli. Sans son appui, son expertise et ses conseils, je n'aurais jamais pu compléter ce travail. Grâce à lui, je me suis sentie soutenue et appuyée dans ce parcours qui était tout nouveau pour moi, il a été à l'écoute de mes doutes tout au long de cette démarche. Il a énormément contribué à mon développement professionnel et personnel.

Je remercie également la professeure Roseline Garon, dont j'ai suivi le Séminaire de recherche pendant ma maîtrise et qui a également accepté d'évaluer ce mémoire. Ses commentaires ont été très pertinents depuis le tout début de ce projet. Elle a toujours apprécié mes efforts et les résultats de mon travail. De la même manière, je tiens à remercier la professeure Micheline-Joanne Durand, qui a accepté de faire partie de mon jury tant pour mon devis de recherche que pour mon mémoire. Elle m'a notamment livré des observations très pertinentes pour l'amélioration de la qualité de ce mémoire. Merci profondément au professeur Manuel Crespo qui m'a aussi beaucoup appuyé dans la réalisation de cette maîtrise et qui a évalué mon devis de recherche. Ses observations et ses encouragements ont toujours été très importants pour moi.

Merci à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et au Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, pour avoir cru en moi depuis le début et pour m'avoir appuyé avec des bourses d'études pour la réalisation de ce travail. Merci également aux membres du CRIFPE et à son personnel.

Finalement, merci à ma famille, et tout spécialement à mes parents, mon frère, ma tante, ma grand-mère, ainsi que mon petit cousin, pour tout votre amour et votre soutien.

Introduction

Depuis plusieurs années, des enquêtes internationales sont réalisées dans bon nombre de pays afin de mesurer la qualité des systèmes d'éducation. Certains pays se démarquent par l'excellence de leurs résultats. C'est le cas de la Finlande dans les enquêtes PISA (Programme for International Student Assessment¹) des années 2000, 2003 et 2006. L'enquête PISA évalue les systèmes d'éducation des pays/régions participants en mettant à l'épreuve les connaissances et compétences des élèves de 15 ans. Dans le but d'expliquer le succès de la Finlande dans PISA, des recherches ont été effectuées et celles-ci semblent indiquer que la formation des enseignants dans ce pays aurait été un facteur crucial de cette réussite.

La recherche effectuée dans le cadre de cette maîtrise porte sur l'étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande. Son objectif est de découvrir grâce la comparaison des deux systèmes de formation s'il existe des différences significatives qui nous permettraient de comprendre les « avantages » relatifs du système finlandais par rapport au système québécois, et dans quelle mesure une telle comparaison nous aiderait à améliorer celui du Québec.

Nous nous intéressons, plus spécifiquement, à l'analyse de la mise en œuvre de la professionnalisation dans les deux systèmes, à la nature et à l'organisation des programmes de formation initiale, ainsi qu'aux enjeux qui les caractérisent. Nous limiterons notre recherche à la comparaison entre les enseignants du primaire au niveau de la formation initiale. Pourquoi? Bien que les évaluations dans PISA soient menées auprès d'élèves de 15 ans, finissants de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays participants, nous partageons le point de vue d'Aho, Pitkänen & Sahlberg (2006) à l'effet que les élèves acquièrent, au cours de l'éducation primaire, des connaissances et des habiletés de base et développent les attitudes liées à l'apprentissage, qui se verront rentabilisées lors d'apprentissages futurs. Par ailleurs, à la différence de l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire varie souvent de manière très importante d'un pays à l'autre, tant en termes de durée, de filières, de cohortes, de secteurs d'enseignement (professionnel, technique, général, humanités, etc.) que d'institutions (gymnasium, écoles secondaire 1 et

¹ <http://www.oecd.org>

2, collèges, etc.), ce qui rend les comparaisons difficiles, voire peu fertiles d'un pays à l'autre faute d'éléments communs à comparer.

Dans le premier chapitre consacré à la problématique, nous explorons le contexte social de notre étude, les résultats du Québec et de la Finlande aux évaluations PISA, le besoin d'amélioration au Québec et la reconnaissance de la Finlande comme modèle de qualité en éducation grâce à ces résultats. Nous examinons ainsi quelques hypothèses qui, selon certains chercheurs, pourraient expliquer le succès finlandais, les enseignants étant un facteur crucial de celui-ci. En comparaison, nous caractérisons sommairement la situation des enseignants au Québec. Nous discuterons ensuite de quelle façon la quête pour une éducation de qualité, un peu partout dans le monde, a mené à des changements dans la formation des enseignants, les discours de la professionnalisation formant une partie importante de ces changements qui ont influencé le Québec et la Finlande. Pour finir ce premier chapitre, nous discutons des enjeux et défis d'une comparaison entre la formation des enseignants au Québec et en Finlande. Nous posons ensuite nos questions générales de recherche.

Dans le chapitre deux, nous discutons, de façon générale, de l'importance, des débats et des enjeux de la formation des enseignants. Nous explorons ensuite un concept essentiel pour notre étude, la professionnalisation, et nous observons après comment celle-ci se concrétise dans le domaine de la profession d'enseignant et de quelle façon le mouvement de professionnalisation influence de manière significative les réformes de la formation des enseignants. Nous présentons alors les modèles actuels de formation initiale. Par la suite, nous explorons la professionnalisation, les changements et réformes, et les modèles actuels de formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande. Dans la dernière partie du deuxième chapitre, nous discutons un autre concept essentiel pour notre étude : l'éducation comparée. Nous présentons ensuite une recension des études comparées réalisées sur la formation des enseignants au Québec et en Finlande, dans le but d'en dégager des conclusions et des aspects qui seraient pertinents pour notre recherche actuelle. Finalement, nous ferons état de nos questions spécifiques de recherche.

Dans notre troisième chapitre, nous présentons la méthodologie choisie pour répondre à nos questions spécifiques de recherche. Nous expliquons qu'il s'agit d'une recherche

qualitative-descriptive, en plus d'être une étude comparative de type documentaire. Nous offrons des précisions sur notre procédure de collecte des données, de même que sur notre stratégie d'analyse, et nous présentons notre grille d'analyse. Nous discutons aussi des limites de cette recherche et de quelle façon nous avons tenté de garantir un traitement valide de nos données et de nos résultats de recherche.

Dans le chapitre 4, nous présentons l'analyse comparative construite à partir des cinq catégories principales du phénomène mondial de la professionnalisation (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998) : 1) l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation ; 2) l'intégration de la recherche dans la formation ; 3) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages ; 4) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires ; et 5) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences. Pour chaque catégorie, nous présentons et comparons les aspects relatifs aux programmes de formation des enseignants du primaire dans chacun de nos deux contextes : le Québec et la Finlande.

Dans le cinquième chapitre, nous proposons une réflexion sur la problématique de cette recherche à la lumière des résultats obtenus lors de l'analyse des données. Nous faisons aussi état des éléments clé mis en lumière par cette étude ainsi que quelques pistes de réflexion pour des recherches ultérieures. Finalement, nous présentons la conclusion de notre recherche.

Chapitre 1 : Problématique

Dans ce chapitre, nous rappelons dans un premier temps les résultats obtenus par le Québec et la Finlande dans les enquêtes PISA et comment, grâce à ces résultats, la Finlande a été considérée comme un modèle de qualité en éducation au niveau international. Dans un second temps, nous examinons les hypothèses proposées par quelques chercheurs en ce qui a trait au succès finlandais dans PISA et dans quelle mesure les enseignants hautement éduqués sont considérés partie prenante de ce succès. Dans un troisième temps, nous faisons état de quelques éléments qui caractérisent la situation socioprofessionnelle des enseignants au Québec comparativement à celle des enseignants finlandais. Dans un quatrième temps, nous nous intéressons à la manière dont la Finlande et le Québec, dans le cadre de réformes éducatives promouvant la qualité de l'éducation, ont mis en place un processus de professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. Finalement, nous présenterons les sociétés que nous désirons comparer, avec les enjeux et les défis de cette comparaison pour, dans la dernière partie du chapitre, présenter nos questions générales de recherche.

1.1. Contexte social de l'étude : les résultats PISA et l'intérêt d'une étude comparée entre la Finlande et le Québec

À la suite des résultats PISA 2000, 2003, et 2006, la Finlande a été reconnue comme un modèle de qualité en ce qui a trait à l'éducation de base obligatoire (Rautalin & Alasuutari, 2007 ; Robert, 2009). Même si, d'après les résultats de PISA 2009, la Chine-Shanghai et la Corée ont surpassé la Finlande, cette dernière continue à être classée parmi les meilleures et constitue de ce fait une référence incontournable pour les systèmes éducatifs occidentaux. Le Québec, pour sa part, a également obtenu de bons résultats à ces enquêtes, un fait que l'opinion publique proclame avec fierté. En mathématiques, les élèves québécois « devancent ceux de la Finlande, souvent cités en exemple pour leurs performances exceptionnelles. » (Ménard, 2010a). « Pour ce qui est de la capacité de lecture et de compréhension, la même fierté devrait être exprimée, car le Québec se situe au 6e rang au plan mondial et au 2e en Occident (toujours après la Finlande). » (Lafortune, et

al., 2010). Néanmoins, à la lumière des données des dix dernières années, un constat s'impose : la Finlande surpasse presque toujours le Québec.

Au Québec, les résultats PISA 2009 ont par ailleurs également inspiré les défenseurs de la réforme de l'éducation. Selon la présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec, Josée Bouchard (citée dans Lacoursière, 2010), « malgré toutes les critiques formulées à l'endroit du système public d'éducation au Québec, notamment au sujet de la réforme, les résultats PISA sont la preuve que nous devons être fiers de nos élèves et valoriser davantage l'école publique. » (para. 4).

Toutefois, selon un rapport de Statistique Canada et du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2009), même avec ses bons résultats au niveau général dans PISA 2009, il existe au Québec une baisse significative des résultats en lecture. Un bon point cependant est qu'il n'y aurait pas de différence significative entre les élèves des deux systèmes scolaires, anglophones et francophones. Malgré tout, et selon ce même rapport, il existerait pour l'ensemble du Canada une réelle nécessité d'amélioration et de progression, ceci dans le but d'atteindre le niveau des pays les plus performants. Selon le rapport, les Canadiens ne devraient donc pas se contenter de maintenir les bons niveaux actuels.

Pour sa part, le directeur général du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, Andrew Parkin (cité dans Lacoursière, 2010), exprime certaines inquiétudes par rapport aux résultats dans PISA 2009. Ceux-ci seraient bons, mais stagnants. Parkin fait remarquer la progression des autres nations, et le fait que de nouveaux pays s'ajoutent au classement, concluant donc qu'il nous faudrait pour notre part également continuer à progresser.

Finalement, il ne faudrait surtout pas oublier que les bons résultats PISA cachent d'énormes disparités au Québec. En effet, uniquement 70 % des jeunes terminent la formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans. Du 30 % (36 % chez les garçons) qui reste, les deux tiers, (soit 20 % du total), sont en situation de décrochage. L'autre tiers s'achemine vers la formation professionnelle ou l'éducation des adultes. De plus, près de 40 % des jeunes québécois dans le réseau public ne réussissent pas à obtenir leur diplôme sept ans après leur entrée au secondaire, tandis que 20 % des élèves québécois de 13 ans ainsi que 25 % des 16 ans ont déjà redoublé une classe. Pour ce qui est des

données de la scolarité officielle du secondaire (cinq ans) au Québec, les résultats sont décourageants, puisque seulement 55 % des élèves obtiennent leur diplôme à la fin du secondaire. Et si on observe de plus près certaines commissions scolaires à Montréal, en Outaouais, en Abitibi, dans Lanaudière et dans les Laurentides, on constate que 65 % des garçons n'obtiennent pas leur diplôme après cinq ans. Malgré tous les efforts réalisés depuis le début des années 1990 pour contrer le problème du décrochage au Québec, les résultats n'ont pas du tout évolué et ont même au contraire régressé. Par exemple, entre 2006 et 2007, le taux de décrochage est passé de 24,2 % à 25,3 % au Québec, lequel se classe au 9^e rang sur 10 au Canada. Le Canada, pour sa part, se classe au 18^e rang parmi 30 pays de l'OCDE pour le taux d'obtention du diplôme secondaire, ce qui n'est non plus réconfortant (Tardif, 2012, sous presse).

Pour la Finlande, le taux de décrochage de l'école secondaire se situe à 4%. Et de manière générale, seulement 5.5 % des étudiants effectuant des études menant à une qualification ou un diplôme ont interrompu leurs études et ne les ont pas repris au cours de l'année académique 2009/2010 (Statistics Finland, 2012). De plus, les résultats PISA pour la Finlande démontrent bien l'opposé du Québec, pour ce qui est des disparités sociales. En effet, la Finlande est le pays (après l'Islande) où l'impact des disparités sociales sur la performance des élèves est le plus faible. Et c'est le même cas pour les différences entre les établissements (toujours après l'Islande). « Ainsi il ressort de cette étude que la Finlande est un des pays au monde où les inégalités sont les mieux corrigés par l'éducation, où les différences de compétences entre garçons et filles sont les plus faibles et où les élèves ont un sentiment d'eux-mêmes très positif par rapport aux apprentissages. » (Robert, s.d., p.2). En fait, en Finlande le redoublement est en principe proscrit par la loi : il pourrait exceptionnellement être proposé mais il doit toujours être accepté par l'élève et sa famille. De plus, l'évaluation sommative des élèves est presque inexistante en Finlande : jusqu'à l'âge de 9 ans, les élèves ne sont pas du tout notés, et après cet âge ils sont évalués de façon qualitative. Après 13 ans ils sont évalués avec des chiffres qui démontrent si l'élève sait ou s'il ne sait pas, mais jamais dans le but d'une concurrence. L'évaluation la plus significative (ce que nous verrons après) est le « matriculation examination » qui va déterminer l'entrée aux études supérieures. « La pratique de l'évaluation semble donc guidée en Finlande par le souci de ne pénaliser personne et de toujours laisser sa chance à l'élève, en valorisant plutôt

ce qui est su que ce qui n'est pas su. (...) Guidée par ce principe, l'évaluation des élèves perd son caractère compétitif et angoissant et peut devenir au contraire pour eux un moyen stimulant et motivant de se situer dans une progression souple et adaptée à leur rythme. » (Robert, s.d., p.9).

Au Québec comme en Finlande, l'éducation figure, surtout depuis les années 60, sur la liste des priorités de l'État. Au Québec, l'éducation a bénéficié d'investissements comparables, sinon supérieurs, à ceux des autres provinces canadiennes, des États-Unis et de quelques pays de l'OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques) : en 2000 - 2001, la charge globale pour l'éducation a représenté 7,4 % du PIB au Québec, 6,3 % dans le reste du Canada, 5,9 % en Ontario, et 6,9 % aux États-Unis (Mellouki & Melançon, cité dans Gauthier & Mellouki, 2003). La Finlande, au contraire, a réussi à se classer en tête des enquêtes avec une dépense d'éducation modérée (6,08 % du PIB pour l'année 2000²), comparativement aux autres pays de l'OCDE. Selon Robert (2009), la Finlande concentre son effort financier sur l'éducation fondamentale et particulièrement sur le premier cycle du secondaire, ainsi que sur l'enseignement supérieur (surtout dans la recherche et le développement).

Au final, après les analyses des résultats des enquêtes PISA 2000, 2003, 2006 et 2009, on constate qu'il existe au Québec un réel besoin d'amélioration. Malgré la fierté de la société et de quelques auteurs par rapport aux résultats québécois dans PISA, et malgré les investissements élevés dans l'éducation, ces résultats ne révèlent aucune indication de progrès : d'après les résultats PISA 2009, des pays comme la Corée et Shanghai (Chine) s'ajoutent à la Finlande à titre de pays les plus performants de l'OCDE, et devancent actuellement le Québec. La Finlande continue alors à être considérée comme ayant un des systèmes éducatifs les plus performants au niveau mondial.

Nous allons maintenant faire état de quelques hypothèses présentées par des chercheurs relativement aux aspects ayant contribué à la réussite finlandaise dans PISA.

² Progress report de l'Office de publication du journal officiel des Communautés européennes (2008). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/invest_en.pdf

1.2. Quelques hypothèses expliquant le succès du système éducatif finlandais, dont le rôle des enseignants, qui représenterait à lui seul un facteur crucial de cette réussite

Lors des enquêtes PISA des années 2000, 2003, et 2006, le « miracle finlandais » (FNEEQ-CSN, 2010 ; Maurin, 2005 ; Simola, 2005) a soulevé l'attention de la communauté internationale et de plusieurs chercheurs (Robert, 2009 ; Valijarvi, Linnakyla, Kupari, Reinikainen, & Arffman, 2002 ; Tryggvason, 2009 ; Aho, Pitkänen, Sahlberg, 2006) qui se sont mis à explorer des explications à ce succès. Le système éducatif finlandais a été reconnu comme l'exemple d'un système éducatif performant qui combine avec succès la qualité, l'équité et la cohésion sociale à travers un financement public raisonnable (Sahlberg, 2007).

Il n'existerait pas de facteur unique auquel on pourrait attribuer tout le crédit pour le succès finlandais. Il est évident que l'éducation et le système éducatif d'un pays ne se développent pas indépendamment des contextes économique, social et culturel. Sahlberg (2007) explique qu'en Finlande, l'éducation a toujours été hautement valorisée, celle-ci étant la clé de l'accès à la communauté internationale et au succès personnel, de même qu'un facteur essentiel au service de la construction d'une nation démocratique et pacifique. Valijarvi, et al. (2002) en tant que chercheurs responsables de l'implantation du programme PISA en Finlande, affirment qu'il n'existerait pas d'explication simple au succès finlandais dans cette enquête, car celui-ci serait dû à un amalgame de plusieurs facteurs comme la structure du système éducatif et son école fondamentale, l'attitude des étudiants et leur contexte familial, ainsi que l'environnement éducatif. Bref, la culture finlandaise en général dans laquelle baigne l'école contribue à son succès.

Cela dit, Valijarvi, et al. (2002) soulignent que les enseignants hautement qualifiés représentent un des aspects liés au succès de la Finlande. Ils expliquent que les enseignants finlandais sont hautement éduqués et que cela leur permet de faire face à des groupes hétérogènes d'élèves. De plus, la profession enseignante en Finlande, selon ces auteurs, serait hautement appréciée, ce qui peut être démontré par le fait que les programmes de formation des enseignants dans les universités finlandaises sont très populaires et que de tous les candidats à ces programmes, seulement 10 % sont admis. Ceci implique donc que

les candidats retenus sont hautement motivés et possèdent d'excellentes compétences académiques, sans doute équivalentes à celles des étudiants québécois en médecine. De plus, l'ampleur et la profondeur des programmes d'études semblent être des facteurs qui rendent la formation des enseignants en Finlande si particulière, comparativement à celle d'autres pays. Par exemple, les enseignants finlandais seraient familiarisés avec plusieurs méthodes d'enseignement ainsi qu'avec la recherche en éducation.

Aho, et al. (2006), pour leur part, sont conscients des dangers et des questionnements existants lorsqu'on tente d'expliquer la raison des performances plus élevées des étudiants dans certains pays plutôt que d'autres. Selon ces auteurs, des observateurs internationaux argumentent que la Finlande serait parvenue à développer un système éducatif hautement performant grâce aux caractéristiques particulières du pays. A ce sujet, des explications liées au contexte finlandais furent utilisés pour expliquer son succès dans PISA. Par exemple, le fait que la Finlande soit un petit pays, serait une explication aux bons résultats en éducation, lesquels seraient plus faciles à accomplir dans un petit plutôt qu'un grand pays. Par rapport à cet aspect, Aho, et al. (2006), soutiennent que ce ne serait pas un facteur qui expliquerait le succès, car des pays d'une taille similaire à la Finlande n'ont pas aussi bien réussi (par exemple, la Norvège, la Danemark, l'Irlande ou le Luxembourg). En ce qui a trait à l'homogénéité de la culture finlandaise, ces auteurs expliquent que même si ce facteur a pu avoir eu un impact sur les résultats, il est également difficile de le constater lorsque d'autres pays culturellement homogènes comme la Norvège, le Danemark, la Hongrie et la Pologne ont obtenu des résultats différents dans PISA.

De plus, la Finlande possède deux langues nationales, soit le finlandais et le suédois. À ce sujet, Robert (2009) ajoute que le bilinguisme en Finlande, avec une forte minorité suédophone, aurait pu représenter une source d'inégalités importante ; mais, bien au contraire, l'égale reconnaissance de ces deux langues comme langues nationales au niveau du système éducatif aurait permis, selon lui, d'éviter tout écart de performance significatif entre les deux communautés, la minorité de langue suédoise parvenant à des résultats aussi bons, parfois meilleurs, que la majorité de langue finnoise. D'un autre côté, le fait que la Finlande soit un pays froid et distant fut aussi utilisé comme argument par la communauté internationale pour expliquer ses résultats dans PISA, avançant que les élèves finlandais

seraient des « geeks »³ ne possédant pas beaucoup d'intérêts de loisirs, et passant une bonne partie de leur temps confinés dans des activités éducatives. Néanmoins, Aho, et al. (2006), de même que Robert (2009), argumentent que, en accord avec les enquêtes internationales et en dépit du climat, les élèves finlandais sont ceux qui travaillent le moins à la maison. De plus, le climat dans les régions les plus peuplées de la Finlande ne diffère pas beaucoup du climat dans d'autres pays nordiques comme le Canada et le nord des États-Unis.

Aho, et al. (2006), présentent alors une analyse des facteurs possibles, provenant du système éducatif et de la société finlandaise, pouvant avoir contribué aux réalisations finlandaises dans PISA. Ils présentent donc six facteurs :

1) L'école fondamentale pour tous, où les six années de l'école primaire représentent la pierre angulaire de l'éducation des finlandais. La recherche, selon les auteurs, a démontré que l'investissement dans l'éducation primaire, soit le moment où les enfants acquièrent des connaissances et des habiletés de base et développent les attitudes liées à l'apprentissage, se rentabilise lors d'apprentissages futurs.

2) Le leadership durable, car même si le secteur de l'éducation en Finlande est basé sur l'ajustement continu de la scolarisation par rapport aux besoins des enfants et de la société, les valeurs de base et la vision principale de l'éducation comme service public n'ont pas changé depuis 1968.

3) La reconnaissance et l'appréciation des innovations existantes, où les idées venant des professeurs et directeurs des écoles sont considérées comme très valides et fructueuses.

4) Une reddition de comptes flexible, où l'accent est mis sur l'apprentissage profond et non sur l'évaluation.

5) La culture de la confiance, qui est véritablement accordée aux enseignants et aux écoles par les parents, les élèves, et les autorités.

³ Un « geek » peut être désigné comme un « fan d'informatique, de science-fiction, de jeux vidéo, etc., toujours à l'affût des nouveautés et des améliorations à apporter aux technologies numériques » (www.larousse.com) mais aussi comme « a peculiar or otherwise dislikable person, especially one who is perceived to be overly intellectual. » (www.dictionary.com).

6) Enfin, les enseignants, qui auraient contribué à la réussite et qui jouiraient déjà traditionnellement en Finlande du respect et de l'appréciation de la communauté. Les parents, pour le moins, semblent convaincus que les enseignants savent ce qui est le mieux pour leurs enfants.

Aho, et al. (2006) énoncent également, partageant ainsi le point de vue de Valijarvi, et al. (2002), que les comparaisons dans les enquêtes internationales révèlent au niveau de la formation des enseignants en Finlande un équilibre distinctif entre l'apprentissage théorique et pratique, cet équilibre étant jugé essentiel pour aider les jeunes enseignants à comprendre plusieurs méthodes d'enseignement. Toujours selon les mêmes sources, la Finlande se distinguerait également par sa science de l'enseignement et de l'apprentissage.

De plus, les enseignants finlandais jouissent d'une grande autonomie, au sens où ils peuvent choisir les méthodes pédagogiques qu'ils jugent les plus appropriées pour leurs classes. Le travail de l'enseignant est alors considéré comme une profession indépendante, avec un statut élevé qui attire, on l'a vu, certains des meilleurs diplômés de l'école secondaire. Aussi, avec le taux d'admission de 10 – 15 % aux programmes de formation à l'enseignement, les départements de l'éducation des enseignants en Finlande choisiraient, parmi les meilleurs étudiants du pays, ceux ayant les résultats les plus élevés aux examens d'admission. Sahlberg (2010a) explique à cet égard que les étudiants admis aux programmes en enseignement sont recrutés parmi les 20% des meilleurs diplômés de l'école secondaire. De plus, les étudiants ne doivent pas seulement être académiquement solides et forts, par exemple dans les champs des mathématiques et des sciences, mais ils doivent aussi démontrer un engagement moral important envers l'enseignement. Ils doivent être capables de définir les raisons pour lesquelles ils veulent devenir enseignants. Cela pourrait expliquer, selon Sahlberg (2010a), le fait que les enseignants restent dans leur profession toute leur vie, car c'est réellement ce qu'ils veulent faire.

En ce qui a trait à la profession enseignante, Sahlberg (2010a) explique les facteurs qui la rendent si attirante en Finlande, soit : la confiance et le respect pour celle-ci ; l'autonomie professionnelle ; le nombre d'élèves peu élevé dans les classes (donc de bonnes conditions de travail) ; l'absence d'évaluations externes standardisées qui contribuent à la honte et au blâme des enseignants ; la présence d'une utilité morale ; un

pouvoir décisionnel entre les mains des enseignants ; l'appui des spécialistes ; du temps réservé pour des réunions collégiales.

Dans le même sens, Tryggvason (2009) précise que des nombreuses raisons présentées pour expliquer le succès finlandais dans PISA, une des plus importantes serait que les enseignants sont hautement éduqués. Ceux-ci doivent en effet compléter un programme de maîtrise afin d'obtenir la qualification requise pour enseigner à l'école primaire ou secondaire. L'auteure explique que, selon le Centre pour l'évaluation éducationnelle (2008), une des raisons du succès du système éducatif finlandais est que les enseignants sont très familiarisés avec des méthodes didactiques pouvant être utilisées pour faire face à des apprenants différents ayant par ailleurs des besoins différenciés. De plus, selon le rapport de McKinsey (cité également par l'auteure), trois aspects soulevés sont considérés comme étant plus importants dans les systèmes éducatifs hautement performants: 1) choisir les bons candidats se destinant à l'enseignement ; 2) les former en tant qu'enseignants efficaces ; et, 3) s'assurer que le système soit en mesure de transmettre la meilleure instruction possible à chaque enfant. Les enseignants et leur formation seraient alors considérés comme étant des facteurs cruciaux ayant contribué au succès finlandais dans PISA.

Selon les hypothèses présentées ici, nous pouvons alors considérer, même s'il n'existe pas d'explication simple au succès finlandais dans PISA, que les enseignants engagés et hautement qualifiés représentent un des facteurs ayant contribué positivement à ce succès dans les enquêtes internationales. Une profession enseignante bien appréciée en Finlande ainsi que l'ampleur et la profondeur de leur formation auraient, selon ces arguments, favorisé la qualité du système éducatif finlandais et, par la suite, la performance des élèves dans PISA.

En comparaison, qu'en-est-il de la situation des enseignants québécois et de la qualité de leur formation? Comment est perçue leur profession au Québec? Quelle est leur marge d'autonomie?

1.3. La situation des enseignants au Québec

À l'instar des enseignants finlandais, les enseignants québécois sont aussi hautement instruits. En effet, leur formation se déroule également dans des universités où les étudiants réalisent un baccalauréat d'une durée de quatre ans, pendant lesquels ils suivent des cours théoriques et réalisent minimalement un total de 700 heures de cours pratiques sous la forme de stages. « Quant au personnel enseignant, il est plus scolarisé qu'autrefois et, sur le plan de l'âge, comparable aux autres catégories professionnelles. » (Mellouki & Melançon, cité dans Gauthier & Mellouki, 2003). Par ailleurs, l'approche par compétences mise en place par le ministère de l'Éducation depuis 2001 devrait permettre, du moins en principe, aux futurs enseignants d'acquérir, pendant leur formation initiale, des savoirs qui pourraient être rapidement mobilisés et utilisés au cours de leurs stages en milieu de pratique (MELS, 2008).

Comme l'a exprimé Lessard (1997), « reconnaissons que quatre années de formation, ce n'est pas rien et que nous avons là à notre disposition une plage considérable pour former des étudiants et les accompagner dans leur processus de maturation professionnelle. » (p.256). De plus, Lessard explique que la réforme aurait amélioré la qualité des étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement avec un rehaussement des exigences à l'admission (par exemple, la maîtrise de la langue d'enseignement) et un élargissement des critères d'évaluation des candidats (entrevues, portfolio d'expériences, etc.).

Cependant, la profession enseignante au Québec ne serait pas aussi valorisée qu'en Finlande. Martineau (2006) explique qu'au Québec, environ 20% des enseignants débutants décrocheraient de la profession dans les cinq premières années et que ce décrochage serait lié, en bonne partie, aux conditions d'insertion professionnelle, lesquelles sont souvent mauvaises (Tardif & Lessard, cités dans Martineau, 2006). « Les nouveaux enseignants se retrouvent en effet régulièrement avec les pires classes (groupes d'élèves) et les pires horaires, à enseigner plusieurs matières différentes quand ce n'est pas à enseigner dans un domaine pour lequel ils n'ont pas été formés. » (Corneau ; Martineau & Presseau, cités dans Martineau, 2006, p.48). Pour sa part, dans l'étude *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en*

adaptation scolaire, réalisée par Beaumier en 1998 (cité dans Ndoreraho & Martineau, 2006), le chercheur précise que parmi les facteurs influençant la tendance des enseignants à quitter leur profession, nous retrouvons : leur insatisfaction par rapport à l'appui des parents, à la carrière d'enseignant en général et le manque d'accès aux opportunités de développement en enseignement.

D'un autre côté, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2004), en se basant sur les résultats de quelques sondages⁴, a conclu que la profession enseignante au Québec ne serait pas dénigrée et que l'opinion publique ressentirait même un taux de confiance élevé à l'égard des enseignants. En fait, en 2003, 92% des québécois faisaient généralement confiance au personnel enseignant. Néanmoins, le Conseil a conclu que ce sont plutôt les enseignants qui auraient une image négative de leur profession, et que ceux-ci considéreraient les attentes du public et des parents comme réductrices et démesurées. « C'est comme si les enseignants trouvaient la population trop critique à leur endroit et qu'en même temps la complexité de leur tâche n'était pas reconnue. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p.38). Selon le Conseil, l'« approche-client » adoptée au Québec en matière d'éducation, qui met l'accent sur les résultats scolaires, contribuerait à la dévalorisation du travail enseignant. D'autres facteurs y contribuant seraient la non-reconnaissance de la complexité de la tâche des enseignants, les conditions de travail, et un écart moins important existant entre la scolarité des parents et celle des enseignants.

En ce qui a trait à l'autonomie des enseignants, avec la nouvelle Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998), qui a accordé plus d'autonomie aux écoles, les enseignants posséderaient en conséquence davantage d'autonomie : ceux-ci seraient appelés à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative, ils auraient la responsabilité de participer à l'analyse de la situation de l'école, à l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite, à la proposition en matière de programmes d'études, des critères d'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de modalités d'évaluation, etc. (Gauthier & Mellouki, 2003). Toutefois cette autonomie professionnelle est fortement encadrée par les conventions collectives et les

⁴ Jean-Pierre Proulx et Jean-Marc Cyr (2003). *Opinéduq*. Montréal : LABRIPROF, Université de Montréal [banque de données sur CD-Rom] ; Presse canadienne/Léger Marketing (2003). La perception des Canadiens à l'égard de certaines professions. Rapport. Montréal : Léger Marketing, p. 2.

nombreuses règles qui régissent le système éducatif, les commissions scolaires et les établissements. Par ailleurs, il faut prendre en considération que la formation par compétences, adoptée au Québec, pourrait être considérée comme « très rigide et utilitariste, tournée vers les résultats, les standards. » (Lawes, cité dans Boissinot, 2010). Cette approche aurait de grands impacts sur l'évaluation des apprentissages, ainsi que sur le travail et la dite autonomie des enseignants, en ce qui a trait à la reddition de comptes en éducation. Celle-ci rendrait « toute théorique l'autonomie professionnelle des enseignants ou celle d'un établissement, tous deux contraints de performer à tout prix pour survivre, attirer de bons élèves ou tout simplement, pour garder le moral. » (Lessard, 2004, p. 36).

Dans le rapport *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec* du ministère de l'Éducation du Québec (Gauthier & Mellouki, 2003), on pose la question : forme-t-on convenablement et suffisamment les enseignants? Selon les partenaires consultés, les réponses sont variées. Pour certains: « les nouveaux programmes de formation manquent de cohérence », et bien qu'elle soit « généralement bonne », « la formation initiale manque de souplesse dans ses modalités. » (p.85). Ils ajoutent que, du côté de certains intervenants scolaires, les nouveaux enseignants ne seraient pas suffisamment bien préparés à remplir certaines fonctions qui leur incombent, comme par exemple, la gestion d'une classe.

Quelles premières conclusions pouvons-nous tirer des développements précédents? Nous avons observé que la Finlande est reconnue comme modèle de qualité en éducation au niveau mondial grâce à ses résultats dans PISA. Le Québec a aussi obtenu de bons résultats, mais il y aurait un besoin de progression, car les résultats sont stagnants et vont même en diminuant. En observant le cas de la Finlande, nous découvrons dans les hypothèses présentées par des chercheurs que la profession enseignante dans ce pays, de même que ses programmes de formation, auraient contribué à son succès au niveau des résultats de PISA. Pour sa part, les enseignants du Québec ne seraient pas aussi bien appréciés qu'en Finlande. Bien qu'au Québec les enseignants soient hautement instruits, ceux-ci ne jouiraient pas d'autant d'autonomie et leur formation manquerait de souplesse. Selon Henry Milner (cité dans Letarte, 2010), le Québec pourrait s'inspirer de la Finlande en ce qui a trait à la

valorisation de la profession d'enseignant, car les enseignants finlandais sont très bien formés, respectés et jouissent d'une ample autonomie professionnelle.

Cela dit, il est nécessaire de pousser plus loin ces premiers éléments de comparaison entre la formation des enseignants finlandais et québécois. À ce propos, il convient de souligner que ces deux systèmes de formation ne sont pas isolés, car ils s'inscrivent dans des processus réformistes et idéologiques plus vastes et bien souvent convergents d'un pays à l'autre. En effet, sur le plan international, la formation des enseignants est aujourd'hui considérée partout comme un enjeu majeur en ce qui a trait à la qualité de l'éducation. De cette manière, et au travers de cette quête d'une éducation de qualité, la formation des enseignants a vécu des changements majeurs, au sein de différents contextes, et plus particulièrement en lien avec le processus de « professionnalisation » de l'enseignement. Comment et en quoi ce processus de professionnalisation, comme tendance internationale, a-t-il marqué les systèmes de formation des enseignants finlandais et québécois de façon plus spécifique?

1.4. La formation des enseignants et la professionnalisation : dans une quête pour une éducation de qualité

Partout dans le monde, la réussite des réformes éducatives serait basée, en bonne partie, sur la qualité des enseignants et de leur formation (Gauthier & Mellouki, 2003), la formation des enseignants étant considérée alors un enjeu majeur. Elle a fait l'objet de plusieurs réformes et de remaniements et elle est remise en cause par les gouvernements chaque fois que les résultats du système éducatif semblent insuffisants (Boissinot, 2010). Aujourd'hui, le rôle de l'enseignant est de plus en plus complexe, ce dernier étant considéré comme un professionnel qui doit assumer plus de responsabilités au-delà de la salle de classe : la planification des curriculums, la prise de décisions, la création d'innovations dans des méthodes didactiques, etc. (Carlgren & Klette, 2008). Il y aurait alors un lien intrinsèque entre une formation initiale de haute qualité pour les enseignants et la performance des étudiants : « la qualité de l'enseignement est le facteur le plus important propre à l'école qui influence la performance des étudiants. (...) Une formation des enseignants de haute qualité est essentielle pour la qualité et l'adéquation de l'enseignement

à tous les niveaux, et pour le prestige de la profession d'enseignant. » (Comité Syndical Européen de l'Éducation, 2008, p.12).

Dans cette quête de « la qualité de l'enseignement », tel qu'exprimé par le Comité Syndical Européen de l'Éducation (2008), la formation des maîtres a fait l'objet de réformes et de transformations, souvent en étant directement articulée à un processus de « professionnalisation », lequel amènerait alors à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau reposant sur une solide base de connaissances intégrée aux pratiques professionnelles, lesquelles seraient en même temps enrichies constamment par l'apport de praticiens expérimentés et de chercheurs collaborant avec eux (Tardif, et al., 1998).

La professionnalisation est aujourd'hui considérée un mouvement international, dont les conceptions peuvent certes varier en fonction de certaines perspectives théoriques et visées idéologiques, mais aussi selon les pays et contextes éducatifs (Tardif & Borges, 2009). Néanmoins, et malgré ces variations, Tardif, et al. (1998) caractérisent le phénomène mondial de la professionnalisation de la formation des enseignants en prenant compte ses aspects les moins controversés, soit : a) l'élévation, l'allongement et l'"universitarisation" de la formation ; b) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissances (*Knowledge base*) ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant ; c) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages ; d) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires ; e) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences. On peut ajouter à ces aspects l'idée de « praticien réflexif » qui est reprise dans la plupart des discours réformistes concernant la formation des maîtres.

Le phénomène de la professionnalisation, a inspiré et influencé partout des réformes et des changements dans les programmes professionnels universitaires en enseignement. Les cas de la Finlande et du Québec ne font pas exception, mais l'articulation entre la professionnalisation de l'enseignement et les réformes dans la formation des enseignants ont eu lieu de manière différenciée dans ces deux contextes. À ce propos, il faut reconnaître, dans le cadre de cette analyse, que la tendance à la professionnalisation en tant que phénomène mondial n'est pas une tendance uniforme, et qu'il est nécessaire de

l'analyser, tel qu'expliqué par Tardif, et al. (1998), « non comme le déroulement linéaire et sans heurt d'un nouveau programme d'amélioration de la formation des enseignants qui ferait partout consensus, mais plutôt comme un processus de changement occupationnel comportant de multiples aspects économiques, idéologiques, professionnels et éducatifs, et qui se déploie - comme tout processus de changement social - dans plusieurs directions à la fois, avec son assortiment de dérapages, de glissements, de détours... » (p. 13).

Le Québec, pour sa part, quant à lui, a adhéré au mouvement nord-américain du Holmes Group et du réseau Goodlad au début des années 1990 (Gauthier & Mellouki, 2006 ; Lessard, 1998) lorsqu'une réforme importante a eu lieu dans cette région, réforme qui touchait plusieurs facettes du système éducatif, dont la décentralisation et une autonomie plus grande octroyée aux institutions scolaires. Et en 2001, lorsque le ministère de l'Éducation du Québec a énoncé une politique par rapport aux nouvelles orientations de la formation des enseignants, cela a constitué un pas décisif vers la professionnalisation de la formation des enseignants (Gauthier & Mellouki, 2006).

Dans le cas de la Finlande, les réformes de l'éducation ont été « très fréquentes », mais, en réalité, les deux principales réformes de l'éducation depuis 1968 ont été la réforme de l'école fondamentale dans les années 1970 et la réforme de l'école secondaire supérieure, de 1974 à 1992. Dans le cadre de la réforme de l'école fondamentale dans les années 1970, et parce que les exigences par rapport aux connaissances professionnelles et compétences des enseignants ont augmenté, le système de formation des enseignants a été restructuré : les universités ont pris en charge la formation des enseignants et, dans le cadre de la Réforme générale des diplômes universitaires en 1974-1975, le diplôme de maîtrise a été exigé pour enseigner (Aho, et al., 2006). Tout cela pour dire que, depuis les années 1970, le système de formation des enseignants en Finlande n'a pas connu d'autres réformes en tant que tel.

En 1994, néanmoins, le nouveau *Programme-cadre pour l'école fondamentale*, introduit par le Conseil national de l'Éducation finlandais, a encouragé les établissements à développer un curriculum basé sur l'école, en incorporant davantage de pédagogie inspirée de l'apprentissage actif. Ce nouveau programme-cadre a été accompagné d'une décentralisation, les écoles ayant obtenu plus d'autonomie financière et de pouvoir

décisionnel. Ces nouvelles politiques éducatives ont aussi amené un changement dans le rôle et les responsabilités des enseignants, en modifiant aussi la nature de leur travail et les perceptions de leur rôle en tant que professionnel (Webb, et al., 2004).

Ainsi, tant le Québec comme la Finlande ont adhéré au mouvement international de la professionnalisation de l'enseignement. Dans le prochain chapitre, nous analyserons plus en détail le processus de professionnalisation dans ces deux contextes. Bien que le processus ait été pris en charge de manière différenciée, nous trouvons des conceptions qui se ressemblent en ce qui a trait aux nouvelles exigences par rapport aux compétences des enseignants et à l'autonomie concédée à ceux-ci. Nous allons maintenant aborder la question de l'intérêt, des enjeux et des défis d'une comparaison entre ces deux sociétés.

1.5. La Finlande et le Québec : enjeux et défis d'une comparaison

À l'égard de la formation des enseignants, il existerait une discussion toujours ouverte par rapport aux contenus et aux cours que les programmes de formation devraient comporter (Byman, et al., 2009). Sans l'intention de créer des politiques éducatives dans un contexte donné, les études comparatives permettraient de considérer « l'autre » (ici, la Finlande) pour réfléchir sur les structures et orientations que nous avons déjà en place. Les études comparatives portant sur les programmes de formation d'enseignants permettent d'identifier des enjeux par rapport aux différents modèles de formation, de réfléchir en quoi et comment la mise en œuvre de la professionnalisation diffère dans deux contextes différents, et quelle est la nature des programmes, entre autres facteurs, permettant aux nouveaux enseignants de faire face aux défis du métier.

Il faut prendre en considération, toutefois, selon Adamson et Morris (2010), qu'un programme de formation est quelque chose de complexe et multifonctionnel. La différence de conception dudit programme, d'un contexte à l'autre, peut alors gêner la capacité du chercheur à obtenir une vue d'ensemble. Il faut donc, préférablement, réaliser une sélection partielle des aspects à comparer. Également, il faut clarifier que les programmes d'études dans un contexte donné ont tendance à maintenir des liens avec les traditions, et ceux-ci peuvent être influencés par des tensions et des contradictions façonnées par des idéologies, des aspects historiques et éducationnels.

En considérant les particularités de chaque contexte, la Finlande et le Québec présentent des sociétés comparables. En effet, il s'agit ici de deux sociétés ayant obtenus de bons résultats aux enquêtes internationales PISA. Chacune inclut deux langues officielles utilisées par sa population, soit le français et l'anglais au Québec, avec une minorité anglophone ; et le finlandais et le suédois en Finlande, avec une minorité suédoise. Ces deux communautés linguistiques n'ont pas révélé, aux résultats PISA, de différences significatives. Les deux contextes nordiques ont des climats qui se ressemblent et des populations comparables : environ 5,35 millions d'habitants en Finlande (Statistics Finland, 2010), et 7,83 millions d'habitants au Québec (Institut de la statistique Québec, 2010).

En ce qui a trait aux caractéristiques de la population, le Québec a un taux d'immigration très élevé. Entre 1991 à 2010, la province a accueilli 787 256 immigrants, soit une moyenne annuelle de 39 363 immigrants ; depuis le début des années 2000, cette moyenne annuelle s'est élevée à 45 000 immigrants (Institut de la statistique Québec, 2011). Même si la culture finlandaise est considérée homogène, l'immigration y croît de plus en plus et les enseignants, comme ceux au Québec, font face de plus en plus à une population d'élèves hétérogènes. Depuis 15 ans, selon Sahlberg (2007), la population finnoise, de même que les institutions, ont dû s'ajuster à de nouvelles politiques et pratiques. En éducation, par exemple, l'apparition de nouvelles minorités linguistiques et culturelles a créé des nouveaux défis, tant pour les institutions que pour les enseignants : dans quelques écoles urbaines, le taux d'enfants immigrants n'ayant pas le finnois comme langue maternelle peut atteindre 50%.

En ce sens, et malgré certaines limites, une comparaison entre les programmes de formation des enseignants en Finlande et au Québec et une analyse de la mise en œuvre de la professionnalisation se révèlent intéressantes : quelques aspects de la formation des enseignants finlandais mériteraient d'être présentés et discutés, dans le but de réfléchir à la structure que nous avons au Québec. Tel que nous l'avions expliqué dès le début, nous nous intéressons à la comparaison entre les enseignants du primaire, au niveau de la formation initiale, et cela pour deux raisons : 1) les enfants acquièrent, au cours de l'éducation primaire, des connaissances et des habiletés de base et développent les attitudes liées à l'apprentissage qui se verront rentabilisées lors d'apprentissages futurs (Aho, et al., 2006) ;

2) comme nous l'observerons dans le deuxième chapitre, les programmes de formation des enseignants du primaire au Québec et en Finlande sont basés sur un modèle simultané, ce qui en faciliterait la comparaison. Par contre, le programme de formation des enseignants du secondaire en Finlande reposerait sur un modèle consécutif (European Commission, 2009).

1.6. Questions générales

En tenant compte des arguments présentés ici, soit que la formation des enseignants aurait pu favoriser le succès des élèves dans PISA, que cette formation s'avère essentielle pour le bon fonctionnement du système éducatif, et que les contextes et les systèmes de formation de la Finlande et du Québec seraient comparables, nous trouvons alors pertinent de nous demander :

- Qu'est-ce qui différencie les systèmes de formation des maîtres en Finlande et au Québec?
- Ces différences permettent-elles de comprendre les « avantages » relatifs du système finlandais sur le plan de la réussite éducative (PISA)?
- En quoi ces différences illustrent-elles des modalités de réception et de traduction différenciées de la professionnalisation de la formation des enseignants à laquelle adhèrent aussi bien la Finlande et le Québec?

Chapitre 2 : État de la question et cadre théorique

Dans ce chapitre nous allons analyser, dans un premier temps, l'importance de la formation des enseignants, ainsi que les enjeux et les débats actuels dans ce domaine, et cela au niveau international. Par la suite, nous explorerons ce qu'est la professionnalisation et comment celle-ci est perçue dans le domaine de l'éducation. Puis, nous examinerons quelle est la formation professionnelle proposée pour les enseignants suite aux débats sur la professionnalisation. Nous explorerons ensuite la professionnalisation et la formation des enseignants au Québec et en Finlande, et nous analyserons les études comparées sur la formation des enseignants (dans ces deux contextes) qui ont été réalisées jusqu'à présent. En dernier lieu, nous formulerons nos questions spécifiques de recherche.

2.1. La formation des enseignants

2.1.1. L'importance de la formation des enseignants

“...in effect, teacher education does not exist. There is so much variation among all programs in visions of good teaching, standards for admission, rigor of subject matter preparation, what is taught and what is learned, character of supervised clinical experience, and quality of evaluation that, compared to any other profession, the sense of chaos is inescapable” (Shulman, cité dans Crocker & Dibbon, 2008, p. 41).

Selon plusieurs études que nous examinerons dans ce chapitre, la formation des enseignants et la qualité du personnel enseignant sont des aspects clé menant à la réussite des élèves. La formation des enseignants est même considérée comme étant le fondement du système pédagogique. Elle représenterait la base de la qualité et de la bonne adéquation de l'enseignement à tous les niveaux, et se révèle essentielle pour le prestige de la profession d'enseignant (Comité syndical européen de l'éducation, 2008).

Des chercheurs tels que Gauthier, Bissonnette, Richard et Djibo (2003), Gauthier et Dembélé (2004), Hopkins (2001) et Scheeres (2000) (cités dans Schwille & Dembélé, 2007), qui ont analysé des données accumulées depuis les années 1970, ont trouvé dans l'enseignement le principal déterminant scolaire de la réussite des élèves. Castonguay (2011), pour sa part, présente un nombre grandissant de résultats de recherches empiriques

indiquant que ce que fait l'enseignant influence fortement les apprentissages des élèves. De ce fait, Castonguay cite plusieurs études qui seraient éloquentes à cet égard tels que Sanders et Rivers (1996), Wright, Horn et Sanders (1997), Jordan, Mendro et Weerasinghe (1997), Babu et Mendro (2003), Nye, Konstantopoulos et Hedges (2004). En ce qui a trait à l'étude de Sanders et Rivers (1996), Castonguay explique :

Sanders et Rivers ont participé à la mise en place d'un programme d'imputabilité nommé le Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS). À l'aide de ce système, Sanders et Rivers sont parvenus à identifier les enseignants performants (à grande valeur ajoutée) et ceux moins performants (à faible valeur ajoutée). Sanders et Rivers en sont arrivés à la conclusion que lorsque des élèves en difficulté sont placés pendant un an sous la tutelle d'un enseignant identifié comme performant, leurs résultats en mathématiques les situent en moyenne au 53ème rang centile. Des élèves semblables, confiés à des enseignants moins performants, terminent l'année au 14ème rang centile. Au total, 39 rangs centiles séparent donc la performance en mathématiques des élèves selon qu'ils ont évolué sous la gouverne d'un enseignant à faible ou à forte valeur ajoutée (Castonguay, 2011, p.2).

Dans le même ordre d'idées, Castonguay (2011) expose les résultats obtenus par Darling-Hammond (2000). Ceux-ci indiqueraient que les effets sur la performance des élèves d'un enseignement de qualité (offert par des enseignants qualifiés) sont supérieurs aux effets résultant d'autres facteurs tels que la pauvreté, la langue maternelle ou l'appartenance à un groupe minoritaire.

Par ailleurs, l'étude de l'OCDE, *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (2005), dégage trois grandes conclusions des recherches sur les acquis des élèves, soit :

1. Les variations dans les acquis des élèves sont essentiellement dues à leur bagage à l'entrée à l'école, comme leurs capacités et attitudes, et leur milieu familial et social. Dans ce cas, il serait difficile pour les décideurs publics d'exercer une influence sur ces facteurs, du moins à court terme.

2. Parmi les variables sur lesquelles les décideurs publics pourraient éventuellement agir, celles qui exercent la principale influence sur les acquis des élèves sont celles liées

aux enseignants et à l'enseignement. La « qualité de l'enseignant » serait alors l'unique principale variable scolaire influant sur les résultats des élèves.

3. La troisième conclusion des recherches prêterait un peu plus à controverse : elle concerne les indicateurs de la qualité des enseignants ou ses facteurs de corrélation. Les travaux de recherche révéleraient, en général, une relation positive entre des mesures de caractéristiques des enseignants (diplômes, expérience pédagogique, ainsi que des indicateurs de leurs compétences théoriques ou de leurs connaissances dans une discipline donnée) et les performances des élèves, mais peut-être à un degré moindre que celui auquel on s'attendrait. Selon les études, la qualité des enseignants comprendrait alors de nombreux aspects importants qui seraient difficiles à mesurer mais qui peuvent être cruciaux pour les acquis des élèves, comme l'aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et à travailler efficacement avec les collègues et les parents (OCDE, 2005).

La variété d'études menées à ce sujet aurait donc suscité l'intérêt de chercheurs, décideurs et acteurs, à un niveau mondial, dans la quête d'une formation de qualité pour les enseignants. De plus, la nature même de l'instruction a été modifiée de manière substantielle au cours des dernières décennies. À présent, l'école doit offrir une préparation à des élèves hétérogènes (et ou polyglottes), ayant des besoins d'apprentissage différenciés, faire face aux changements relatifs aux nouvelles technologies, et même assurer le succès des élèves et de l'école en compétition avec d'autres écoles. Les écoles doivent également inclure les parents et la communauté dans leur prise de décisions, faire face au contrôle de l'état en ce qui a trait à leur performance, et assurer le développement culturel de l'élève. En conséquence, le travail des enseignants s'est intensifié et les exigences professionnelles se sont accrues : les enseignants doivent posséder les connaissances, compétences et attitudes leur permettant de faire face à ce nouveau contexte.

2.1.2. Les enjeux et les débats de la formation des enseignants

À l'égard des enseignants et de leur formation, plusieurs chercheurs (Fullan, 2001 ; Levine, 2006 ; Darling-Hammond, 2006 ; Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005 ;

Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005 ; Guppy, Crocker, Davies, Lapointe & Sackney, 2005 ; Beck & Kosnik, 2006 cités dans Crocker & Dibbon, 2008) se demandent alors si les programmes de formation ont pu suivre le rythme de changement du système éducatif et s'ils sont adaptés pour faire face à cette complexité. De plus, selon l'OCDE (2005), des soucis majeurs existeraient dans plusieurs pays, concernant le manque d'adéquation entre la formation des enseignants, leur perfectionnement professionnel, et les besoins des établissements scolaires. L'UNESCO, dans son Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT), 2005 (cité dans Schwille & Dembélé, 2007), explique que « les données disponibles semblent indiquer qu'une forte proportion des enseignants du primaire sont dépourvus de qualifications académiques, d'une formation et d'une connaissance des contenus surtout dans les pays en développement. Cela donne à penser que la formation initiale est souvent inefficace » (p.38).

À ces inquiétudes s'ajoute une controverse sur la réelle nécessité de programmes formels de formation initiale pour les enseignants, tels que les programmes existant présentement au sein d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur dans plusieurs pays. D'une part, il est généralement assumé que les enseignants « qualifiés » sont plus efficaces dans les salles de classes que ceux qui ne le sont pas. D'autre part, il est de plus en plus reconnu que les méthodes de formation initiale des enseignants dans plusieurs contextes sont tellement inefficaces qu'elles ajoutent peu de valeur aux habiletés et compétences des enseignants dans les salles de classes (Iredale, 1996). Dans le cas des pays les plus pauvres, par exemple, un investissement majeur dans les programmes formels de formation des enseignants ou le recrutement des candidats les plus prometteurs pour enseigner n'est pas possible, car le besoin urgent d'un grand nombre d'enseignants est nécessaire pour scolariser les enfants (Schwille & Dembélé, 2007).

Pour ceux qui défendent la nécessité d'une formation initiale formelle pour les enseignants, il existe encore un débat sur la durée et la profondeur requises d'un programme de formation pour que celui-ci soit efficace. D'une part, il y a ceux qui défendent l'idée d'une formation initiale de courte durée, et les autres qui insistent sur l'importance d'allonger la formation, jusqu'au niveau de maîtrise, afin de garantir une formation de qualité et la reconnaissance de la profession d'enseignant. Schwille et Dembélé (2007),

soutiennent que « rien ne prouve que des programmes de formation initiale de longue durée soient plus efficaces pour développer des compétences que des programmes d'apprentissage bien conçus et bien financés » (p. 38). Pour sa part, le Comité syndical européen de l'éducation (2008) insiste : « Nous défendons fermement le point de vue selon lequel l'objectif pour tous les enseignants devrait être une formation professionnelle se situant au moins au niveau du master dans le système de Bologne » (p. 15). La Commission des communautés européennes (2007), partage ce point de vue :

Dans le but de veiller à ce que l'enseignement supérieur dispose d'une capacité suffisante pour garantir la quantité et la qualité de la formation des enseignants, d'une part, et promouvoir la professionnalisation de l'enseignement, d'autre part, des programmes de formation des enseignants devraient être créés aux niveaux master et doctorat (aussi bien qu'au niveau licence). (Commission des communautés européennes, 2007, p.16).

En définitive, quelles que soient les opinions des chercheurs en ce qui a trait à la formation des enseignants, nous pouvons conclure qu'il existe une préoccupation commune à tous, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Selon Vaniscotte (1994), les travaux sur la formation à l'enseignement en Europe ont mis en évidence les éléments suivants :

1. *Le malaise des enseignants existe quelle que soit la préparation au métier* : l'auteure explique qu'une des conséquences regrettables de la démocratisation de l'enseignement fut la dévalorisation du métier et du statut de l'enseignant, car pour faire face au nouveau public d'élèves, de nouveaux postes qui ne comprennent pas de charges d'enseignement furent créés (conseiller d'orientation, psychologues scolaires, etc.), ce qui a mené à une perte de légitimité du corps enseignant. De plus, le recrutement massif d'enseignants a entraîné la féminisation et la perte de statut social du métier.
2. *Le débat sur la qualité de l'enseignement* : dans lequel Vaniscotte (1994) stipule que les accusations à l'encontre des enseignants par rapport à la qualité de leur enseignement ont remis en cause les systèmes de formation. Et, parallèlement, le dilemme entre un enseignement de qualité et un enseignement pour tous est apparu : « la préoccupation de l'efficacité du système a entraîné l'apparition de la notion de rendement et a augmenté le

débat conflictuel entre l'excellence et l'égalité des chances. » (p.338). Par les attentes envers les enseignants et les conceptions variées des tâches incombant à ceux-ci ; par un système de formation oscillant, selon les pays, entre une priorisation académique (l'université ayant le rôle premier) et une priorisation psychopédagogique (les institutions de formation ou lieux de formation professionnelle ayant le rôle premier) ; et par les débats venus d'outre-Atlantique, l'Europe a alors bel et bien vécu le débat sur la professionnalisation.

3. *La recherche de professionnalisation* : à cet égard, Vaniscotte explique que certains chercheurs européens, qui travaillent dans cette perspective de la professionnalisation du métier d'enseignant, font souvent référence au contexte anglo-saxon. Devenir enseignant n'est alors plus une vocation, mais plutôt une profession.

Mais qu'est-ce que cette quête de la professionnalisation représente dans le domaine de la formation et de la profession d'enseignant? Efforçons-nous dans un premier temps de préciser le sens de cette notion de professionnalisation ; nous tâcherons dans un second temps de voir comment celle-ci s'est actualisée dans le domaine de la profession et de la formation des enseignants, et de quelle manière elle a contribué, au niveau mondial, aux changements et réformes des programmes de formation d'enseignants.

2.2. La professionnalisation de la formation et la profession enseignante

2.2.1. Le concept de la professionnalisation

D'après Gohier (2000), le statut professionnel de l'enseignement et de l'enseignant est une des questions les plus débattues actuellement dans le monde de l'éducation. A cet égard, une question qui a resurgi avec beaucoup d'acuité dans la dernière décennie, selon l'auteure, est la suivante : l'enseignement est-il une profession, une semi-profession, un métier, ou un art? Il existerait une tendance, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, qui considère l'enseignement comme un acte professionnel.

Mais qu'est-ce qu'une profession? Martineau (1999) explique que, pris dans un sens large, le terme de profession serait synonyme de métier, car les deux désignent une activité dont l'acteur peut tirer des moyens de subsistance. Mais, pris dans un sens plus restreint, le

concept de profession se définirait comme « un métier au statut prestigieux qui jouit de conditions d'exercice particulières laissant place à l'autonomie de l'individu » (Martineau, 1999, p.9). Ce statut et cette autonomie reposeraient sur des stratégies de reconnaissance où le savoir serait étroitement lié au pouvoir. Bref, la distinction entre métier et profession reposerait sur la division entre travail manuel et travail intellectuel. « Une profession est un métier de l'intellect dont les savoirs ont été rationalisés afin d'en assurer l'acquisition par des mécanismes autres que l'apprentissage imitatif. » (Bourdoncle, cité dans Martineau, 1999, p.10).

Pour expliquer plus à fond le concept de profession, Martineau (1999) prend comme base les trois grandes approches de la sociologie des professions : le fonctionnalisme, l'interactionnisme et le conflictualisme. L'approche fonctionnaliste repose sur deux affirmations fondamentales : « d'une part les professions forment des *communautés* unies autour des mêmes valeurs et de la même "éthique de service", d'autre part leur statut professionnel s'autorise d'un *savoir* "scientifique" et pas seulement pratique. » (Dubar, cité dans Martineau, 1999, p.12). L'approche fonctionnaliste s'efforcerait aussi, selon Bourdoncle (cité dans Martineau, 1999), de construire les professions à partir de l'importance de leur contribution sociale. À cet égard, G.L. Millerson a établi en 1964 une série des caractéristiques qui seraient propres aux professions, dont :

- 1) des compétences basées sur un savoir théorique ;
- 2) une éducation et un entraînement pour utiliser ces compétences ;
- 3) une évaluation systématique de la possession de ces compétences ;
- 4) un code de conduite qui assure l'intégrité du professionnel ;
- 5) la prestation d'un service pour le bien public ;
- 6) le regroupement des membres sous la forme d'une association professionnelle (G.L. Millerson, cité dans Martineau, 1999, p.12).

L'approche interactionniste aurait néanmoins contribué à relativiser les thèses fonctionnalistes, car selon elle, ce qui distingue les professions n'est pas tant leur savoir spécialisé et rationalisé ou leur esprit de service à la communauté, mais plutôt leur capacité à se faire reconnaître par la société un statut et des privilèges particuliers. Jouissant d'une reconnaissance sociale particulière, les professions s'en serviraient pour obtenir le monopole sur la formation et l'exercice d'une activité (Martineau, 1999).

Cette situation permet aux professions de définir presque sans intervention extérieure le sens social de leur activité et, partant, de déterminer ce qui est souhaitable ou non pour leurs clients et la société en général. Par exemple, la profession médicale est la seule instance pouvant légalement décréter que telle série de symptômes constitue une maladie particulière (Freidson, 1984). (Martineau, 1999, p.14).

D'un troisième point de vue, l'approche conflictualiste serait en accord avec les interactionnistes au sens où les professions seraient des construits sociaux et c'est la reconnaissance sociale qui différencie les professions de celles qui ne le sont pas. Néanmoins, les conflictualistes insistent particulièrement sur l'importance du processus politique de contrôle du marché acquis par un groupe social pour une période historique donnée :

Reprenant la notion de fermeture sociale élaborée par Weber, Paradeise parlera de « marchés du travail fermés » (1988) comme lieux et enjeux des professions qui cherchent à réguler en leur faveur les conditions du marché face à la compétition offerte par d'autres groupes occupationnels. De son côté, Sarfatti Larsons (1988), dans une analyse historique de la professionnalisation en Occident inspirée des thèses de Foucault, mettra l'accent sur le contrôle et la production du savoir professionnel (Martineau, 1999, p.15).

Finalement, et malgré les points de vue variés de ces trois approches, Martineau (1999) estime qu'il existe quelques critères récurrents et communs:

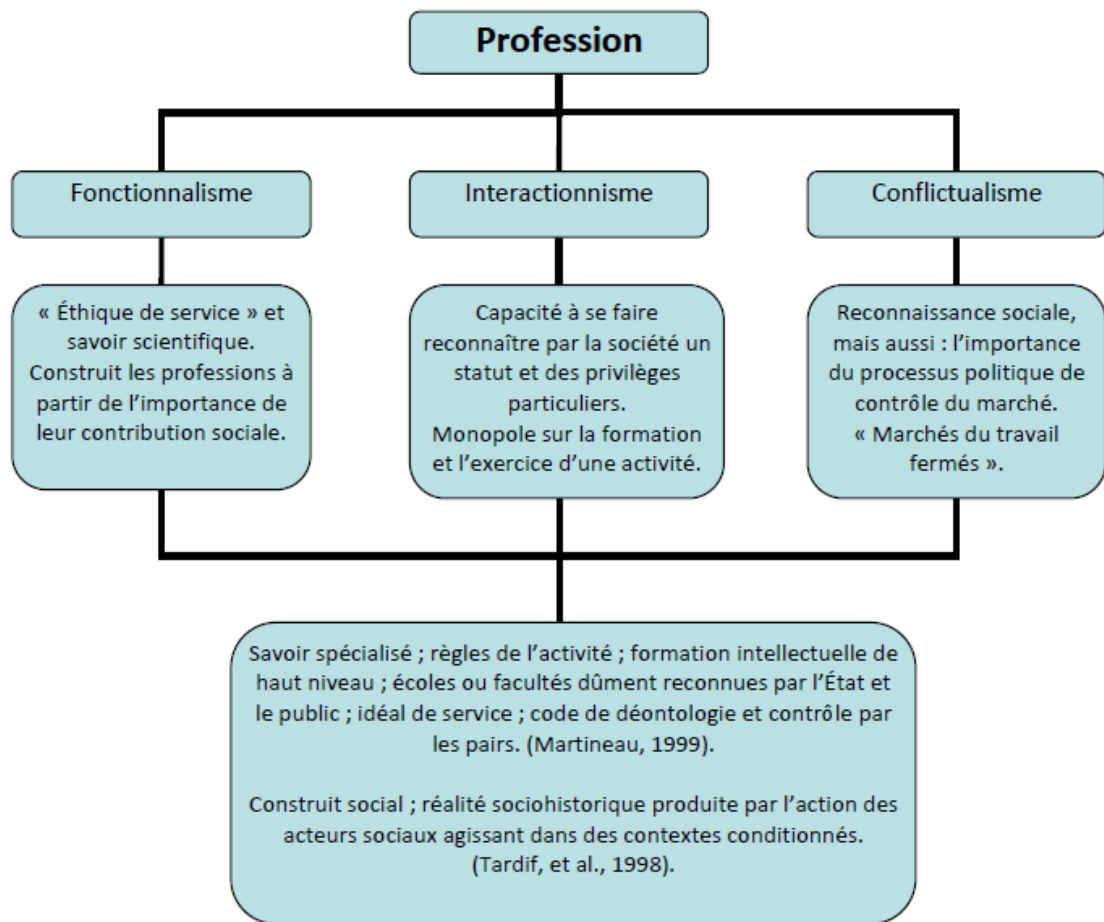
D'abord, une profession possède un savoir spécialisé, ce qui entraîne une détermination précise et autonome des règles de l'activité. Ensuite, elle requiert une formation intellectuelle de haut niveau (le plus souvent universitaire), ce qui implique l'existence d'écoles ou de facultés dûment reconnues par l'État et le public. Enfin, une profession présente un idéal de service, lequel rend nécessaire l'établissement d'une code de déontologie et le contrôle par les pairs (Martineau, 1999, p.16).

D'autre part, et dans le but de compléter la définition donnée par Martineau (1999), nous prenons la définition du concept de profession donné par Tardif, et al. (1998) soit: « une réalité dynamique et contingente, basée sur les actions collectives d'un groupe, dont l'identité se construit à travers des interactions avec d'autres groupes, des instances et des acteurs divers » (p.14). Une profession serait d'abord un *construit social*, lequel doit

être analysé en tenant compte des différentes *interactions* à travers lesquelles le groupe professionnel, ou qui aspire à se professionnaliser, s'accapare, maintient et renouvelle son territoire. Les professions sont alors des réalités sociohistoriques, produites par l'action des acteurs sociaux agissant dans des contextes conditionnés, mais qui, en même temps, offrent aux acteurs certaines possibilités et certaines marges de manœuvre.

À guise de synthèse, nous présentons avec la figure 1 une carte conceptuelle du concept de « profession » selon les différents postulats théoriques que nous venons de discuter.

Figure 1 – Le concept de « profession »



D'autre part, Tardif, et al. (1998) expliquent qu'au cours des années 1960 et 1970, avec le développement des nouvelles approches sociologiques tels que l'ethnosociologie,

l'interactionnisme symbolique et le constructionnisme, entre autres choses, la perspective sur le professionnalisme a changé et on s'est alors attardé au statut des professionnels, de même qu'aux institutions et organisations qui leur sont liées. « Les savoirs des professionnels ne sont plus vus strictement comme des moyens d'aider un client mais aussi comme des outils pour acquérir plus de pouvoir et des privilèges » (p.14). Par la suite, des sociologues de diverses tendances se sont aussi intéressés à l'étude des professions en accordant une attention particulière aux conditions sociohistoriques de l'apparition des professions, dont ils ont extraits, au-delà des aspects « officiels », les particularités des discours et de la réalité acceptés par les professionnels, les employeurs, les bénéficiaires de leurs services et l'appareil législatif. Bref, ils ont cherché à examiner, au-delà du discours officiel rempli d'idéologies, les enjeux politiques de la constitution des professions. Les sociologues se sont alors efforcés de préciser la place et les fondements des « savoirs experts » qui légitiment le discours professionnel.

À cet égard, nous nous demandons alors : qu'est-ce que la professionnalisation? Plusieurs chercheurs dans le champ de la sociologie des professions, tels que Jenkins (1970), Hughes (1971), Wiggs (1971) Etzioni (1969), Legatt (1970), (cités dans Anadón, 2000) ont tenté de définir ce concept. A cette époque, la problématique des professions avait été reformulée et la question fut posée à savoir si ces dernières étaient oui ou non engagées dans un « processus de professionnalisation ». Jenkins, par exemple, trouve dans la professionnalisation six éléments constitutifs, soit : le structurel, le contextuel, le relatif à l'activité, l'idéologique, l'éducationnel et le comportemental. Wiggs, pour sa part, a proposé d'analyser le cheminement vers la professionnalisation en prenant comme modèle l'évolution des organismes vivants, et il a constaté que certaines occupations se développent lentement en comparaison avec d'autres qui obtiennent leur statut de professions dans un court laps de temps.

En ce qui a trait aux professionnels du « travail sur et avec l'humain » (les enseignants entre autres), Tardif, et al. (1998), expliquent qu'au niveau des pratiques quotidiennes du professionnel, « quelque chose » est produit dans l'interaction producteur/usager et ce « quelque chose » est un produit social qui transforme les partenaires de l'interaction. C'est alors à la fois au niveau des pratiques professionnelles et

de leurs représentations, ainsi que de l'interaction des professionnels avec leurs « clients », que se sont orientés les efforts de plusieurs chercheurs tels que Hasenfeld (1972), Lipsky (1980) ainsi que Robitaille et Maheu (1990) (cités dans Tardif, et al., 1998). C'est dans cette problématique de l'étude des savoirs des professionnels, que la socialisation et la formation des professionnels se renouvellent. Dans une perspective socio-épistémologique, cette problématique comporterait aussi « l'analyse des rapports sociaux constitutifs des rapports de production, de mobilisation et de partage des savoirs professionnels » (Tardif, Tardif, et al., 1998, p.16).

Lang (1999) explique alors que la question de la professionnalisation renvoie à des significations variées, car elle privilégie tantôt la dimension de technicité dans l'exercice du métier, tantôt les stratégies de valorisation d'une image et/ou d'un statut social. Cet auteur ajoute que la professionnalisation est complexe, car elle ne se comprend que dans une histoire et dans une organisation, et que son évolution dépend des transformations de l'environnement dans lequel l'institution s'inscrit. La question de la professionnalisation ne pourrait alors pas être envisagée de manière unidimensionnelle, car il faut prendre en considération les acteurs, le sens, la structure, l'histoire et la société.

En tenant compte des nombreux essais de la part des sociologues pour définir la professionnalisation, et en incluant ses particularités évolutives et transformatives dans l'histoire et le temps, nous avons trouvé dans les définitions proposées par Lang (1999), Altet (1994), et Perrenoud (1991, cité dans Altet, 1994), celles qui pourraient couvrir les aspects généraux qui caractérisent la professionnalisation.

Lang tente d'expliquer la professionnalisation parallèlement sous deux points de vue, soit celui de la professionnalité et celui du professionnisme. Par rapport au premier, la professionnalité, Lang explique que ce concept renvoie à l'idée de développement professionnel. Parler de professionnalisation du point de vue de la professionnalité consisterait alors à soutenir cinq affirmations, dont :

il y a d'une part *des savoirs et des savoir-faire spécifiques*, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question ; les agents (ou les acteurs) exerçant ce métier vont d'autre part devenir des « professionnels expérimentés », et plus encore acquérir au cours de ce processus *une expertise* ; le but de cette professionnalisation est,

en termes de résultat, de rendre ces agents *efficaces* autant qu'il se peut, et, du point de vue de l'économie des moyens, *efficients* ; ensuite, elle concerne tout autant le *groupe professionnel* que l'individu : un individu très expérimenté, au fait et au faîte de son art, mais dont l'expertise n'est pas fréquemment partagée dans l'ensemble de la corporation, sera plutôt qualifié d'artiste que de professionnel. En ce sens enfin la professionnalisation, pour être collective, requiert l'existence de *savoirs transmissibles*, de savoirs de la pratique, objectivés, ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés. (Lang, 1999, p.26).

Le concept de professionnisme, pour sa part, désignerait le processus et les stratégies par lesquels un groupe tenterait d'acquérir une position socialement désirable :

La professionnalisation n'est donc pas l'accès à un état mais elle est un processus dans lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies : il s'agit bien d'une stratégie de positionnement social, toujours renouvelée, puisque si l'on peut se professionnaliser, le processus inverse est tout autant possible, comme le montre l'exemple américain de la déprofessionnalisation des avocats (Lang, 1999, p.26).

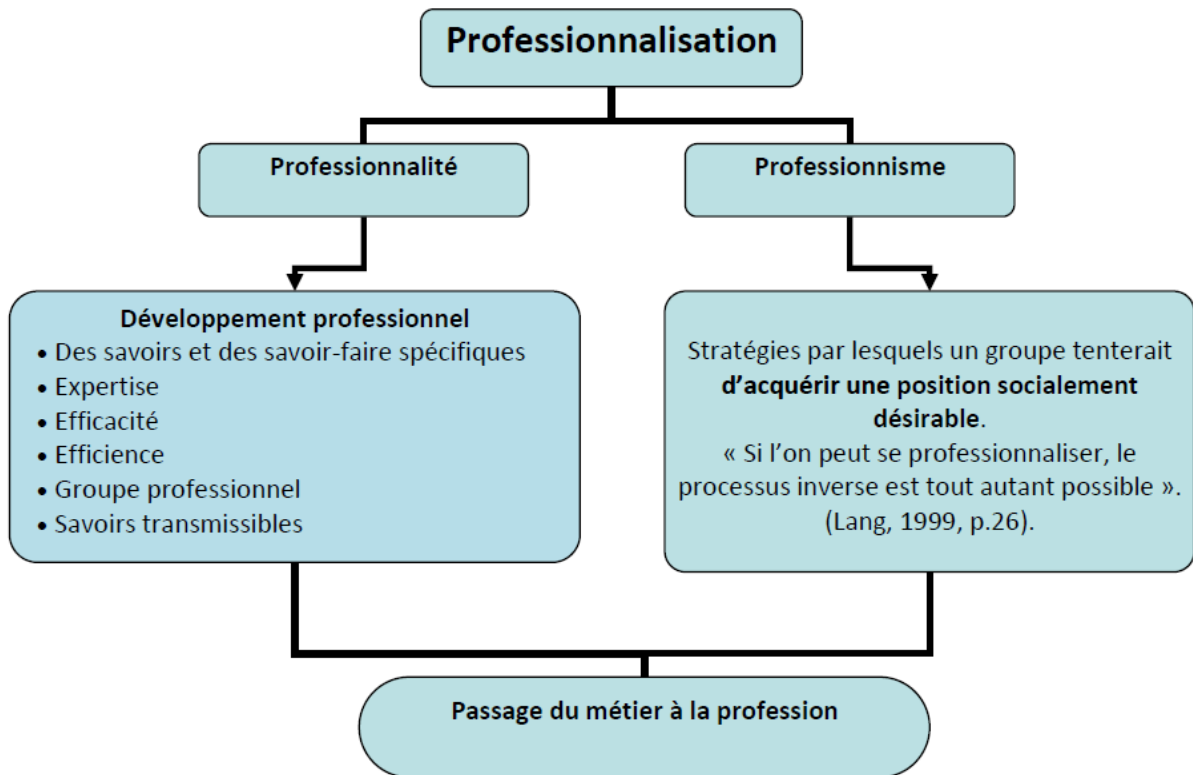
Ainsi, Perrenoud (cité dans Altet, 1994) explique que « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre des règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique. » (p.23). La professionnalisation serait alors le passage du métier artisanal, où l'on applique des techniques et aussi des règles, à la profession, où l'on construit des stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant une certaine autonomie. Bref, la professionnalisation serait la construction de nouvelles compétences professionnelles et la transformation de certains métiers en professions. Finalement, Altet explique :

Un professionnel est une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou issus de pratiques. Et lorsqu'ils sont issus de pratiques contextualisées, ces savoirs sont autonomisés et professés, c'est-à-dire explicités oralement de façon rationnelle. La professionnalisation se constitue sur un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi sur des pratiques efficaces en situation. (Altet, 1994, p.24).

De la même manière que nous l'avons fait pour le concept de « profession », nous trouvons pertinent de présenter une carte conceptuelle (figure 2) qui explique brièvement ce

concept de « professionnalisation ». Nous le présentons ici selon les postulats de Lang (1999) relatifs à la *professionalité* et au *professionnisme*.

Figure 2 – Le concept de « professionnalisation »



2.2.2. La professionnalisation dans le domaine de la formation et de la profession enseignante

Une fois ces précisions apportées concernant sa nature, de quelle façon la professionnalisation se concrétise-t-elle dans le domaine de la profession et de la formation des enseignants? Depuis les années 1980, en Amérique du Nord et en Europe, plusieurs groupes et organisations se sont attelés à la tâche de défendre l'idée de donner à l'enseignement un statut de profession. Dans ce contexte, la problématique du statut professionnel des enseignants et, par la suite, le discours de la professionnalisation, ont alors pris beaucoup de force (Anadón, 2000).

Aux États-Unis, par exemple, d'après les études de Judge (1982), du groupe Holmes (1986), de Clifford et Guthrie (1988), de Wisniewski et Ducharme (1989) (cités dans Gauthier & Mellouki, 2006) les facultés de l'éducation ont été critiquées pour leur approche de formation d'enseignants plutôt fragmentée et centrée sur l'apprentissage de disciplines scientifiques, dans lequel la recherche et la théorie se voyaient séparés de la pratique. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation et le ministère de l'Éducation ont pris une position similaire. Ce fut aussi le cas en Europe où, dans des pays comme la France, la Suisse et la Belgique, le discours de la professionnalisation est devenu un thème d'actualité (Bourdoncle, 1993 ; Lang, 1999 ; Perrenoud, 1994 ; cités dans Gauthier & Mellouki, 2006).

Le processus de professionnalisation dans le domaine de l'éducation renvoie alors aux activités de groupes et organisations faisant partie dudit domaine, ceux-ci cherchant à faire triompher leurs conceptions de l'enseignement et de la formation des enseignants. Dans ce contexte, les professeurs et les chercheurs universitaires représenteraient donc « le fer de lance du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. » (Tardif, et al., 1998, p.16). Ce mouvement de la professionnalisation des enseignants, largement idéologique, reposerait sur de nouvelles représentations de l'enseignement, du savoir des enseignants et de la place de ceux-ci dans le système éducatif. Les nouveaux idéaux de ce mouvement auraient d'autre part une influence remarquable sur les réformes de la formation des enseignants, et amèneraient des conséquences politiques et économiques en ce qui a trait aux nouveaux modes de gestion du travail d'enseignant et aux rapports de pouvoir au sein des institutions scolaires.

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement réclame alors une nouvelle formation pour les enseignants. Car, même si le discours sur la professionnalisation de l'enseignement a été abordé différemment, plusieurs études se concentrent davantage sur les questionnements entourant certains savoirs des enseignants et des fondements de leur compétence professionnelle, où sont privilégiés des aspects tels que la nécessité du renouvellement de la formation initiale des enseignants, la mise en valeur des nouveaux contenus, du rapprochement théorie-pratique et des rapports interactifs entre recherche et formation (Anadón, 2000). « C'est par la formation que va se construire l'identité professionnelle. » (Altet, 1994, p.25).

Après avoir analysé le concept de la professionnalisation et de quelle façon ce mouvement s'est concrétisé dans le domaine de l'éducation, nous désirons à présent explorer quels ont été les modèles de formation professionnelle proposés pour faire face aux nouveaux défis du discours de la professionnalisation des enseignants. De plus, nous examinerons le rôle spécifique de la formation initiale dans cette formation professionnelle et les différents modèles existant actuellement.

2.3. La formation professionnelle des enseignants

2.3.1. La formation en tant que continuum

La professionnalisation amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, reposant sur une solide base de connaissances fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles. Les enseignants seraient alors considérés comme des praticiens réfléchis ou « réflexifs », capables de délibérer, objectiver, partager, et améliorer leurs propres pratiques, et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. De plus, la pratique professionnelle aurait une place privilégiée dans la formation : elle deviendrait un espace original et relativement autonome d'apprentissage et de formation, ce qui nécessiterait une réorientation de la formation professionnelle sur la pratique et sur l'école comme lieu de travail des praticiens. La nouvelle formation professionnelle devrait alors valoriser un va-et-vient constant entre pratique et formation, entre expérience professionnelle et recherche, et entre enseignants et formateurs universitaires (Tardif, et al., 1998). « Le modèle de formation professionnelle repose sur l'idée que la formation des enseignants renvoie à un *continuum* où doivent alterner tout au long de la carrière enseignante des phases de travail et des phases de perfectionnement. » (Gauthier & Mellouki, 2006, p.15).

Nous empruntons à Tardif, et al. (1998) un tableau synthèse décrivant les quatre phases d'une formation menant à la profession enseignante :

Tableau 1 - La formation professionnelle des enseignants en tant que continuum

Moments forts de la formation	La formation préprofessionnelle	La formation initiale	La formation à l'entrée dans le métier	La formation continue
Nature de la formation	Formation scolaire antérieure et formation personnelle	Formation universitaire (ou l'équivalent) et formation pratique (stages, etc.)	Prise de contact avec le métier et acquisition des savoirs d'expérience	Perfectionnement, ressourcement, projet de formation sur le terrain
Lieux de la formation	École, famille, amis, société	Université et milieux de formation pratique	Les classes, les pairs, l'école : la pratique du métier	Université, association, atelier, etc.

Dans cette recherche de maîtrise, nous nous intéressons à une partie de cette formation professionnelle des enseignants en tant que continuum : la formation initiale. Il faut d'abord clarifier, parallèlement au point de vue de Schwille et Dembélé (2007) que la notion de continuum de la formation des enseignants implique qu'aucun programme de formation initiale ne peut produire un enseignant pleinement qualifié. C'est-à-dire que lors de l'élaboration d'un programme de formation initiale, il faut définir ce qui serait prioritairement souhaitable et réalisable que de futurs enseignants apprennent avant de commencer à exercer leur métier. La notion de continuum implique une formation continuellement mise à jour, soit de la formation initiale jusqu'en fin de carrière. À cet égard, Ball et Cohen (1999, cités dans Feiman-Nemser, 2001) expliquent :

Unless teachers have access to serious and sustained learning opportunities at every stage in their career, they are unlikely to teach in ways that meet demanding new standards for student learning or to participate in the solution of educational problems. (Ball & Cohen, cités dans Feiman-Nemser, 2001, p.1014).

Cela dit, nous nous concentrerons, à partir de maintenant, sur les programmes de formation initiale et nous explorerons deux modèles découlant de ceux-ci. Bien que la formation initiale des enseignants peut différer selon le pays, la province ou la région dans le monde, il existe plusieurs similitudes importantes : les futurs enseignants ont la possibilité de se former sur la ou les *disciplines* à enseigner, ils doivent en général suivre des cours traditionnels portant sur des matières spécifiquement liées au domaine de l'éducation, tant sur les *théories de l'éducation* (ou *pédagogie*) comme la philosophie de l'éducation et la théorie de l'apprentissage, que sur la *pédagogie* spécifique à la matière

qu'ils auront à enseigner. Enfin, dans la plupart des cas, on essaie autant que possible de donner aux futurs enseignants une *formation pratique* en milieu scolaire. Ainsi, la formation initiale des enseignants, partout dans le monde, est donc habituellement composée d'un volet théorique et d'un volet pratique (Schwille & Dembélé, 2007).

Tel que précédemment expliqué, avec le mouvement de professionnalisation, les enseignants sont dès lors considérés comme des professionnels et praticiens réfléchis ou « réflexifs », et la formation initiale doit donc répondre à ces nouvelles conceptions. Par rapport à la formation initiale des praticiens « réflexifs », Tardif, et al. (1998) expliquent que :

Les programmes de formation des enseignants sont organisés en fonction d'un nouveau centre de gravité : la formation culturelle (ou générale) et la formation scientifique (ou disciplinaire) grâce aux disciplines contributives (psychologie de l'apprentissage, sociologie de l'éducation, didactique, etc.) doivent être arrimées à la formation pratique, qui devient alors le cadre de référence obligé de la formation professionnelle. Formation générale et formation disciplinaire ne peuvent plus être conçues en l'absence de liens avec la formation pratique (Tardif, et al., 1998, p.31).

En plus de l'importance de la formation pratique, ces auteurs exposent que la formation initiale prendrait également appui sur la recherche, car la question des référentiels de compétences (ou *knowledge base*) est actuellement au cœur de la recherche en éducation. Les praticiens deviennent également des partenaires de la recherche, car la recherche s'oriente aussi sur les besoins et les situations vécues par les praticiens.

2.3.2. Les modèles de formation initiale

Les aspects clé de la formation initiale exposés, nous décrivons à présent les deux modèles qui existent actuellement pour cette formation, à savoir : le modèle simultané et le modèle consécutif. Le premier, le modèle simultané ou concomitant, implique un programme qui, dès le début, combine l'éducation générale dans une ou plusieurs matières avec la théorie et pratique de la formation professionnelle à l'enseignement (Ostinelli, 2009). Ce modèle se caractérise alors par une formation des futurs enseignants basée sur l'acquisition de techniques pédagogiques, sur des connaissances en gestion de classe et sur une alternance entre des apports théoriques et une formation pratique en classe (Vaniscotte,

1994). Bref, dans le modèle simultané, les futurs enseignants suivent parallèlement des cours professionnels et académiques, durant toute leur formation. La durée des programmes de ce modèle est difficile à déterminer, mais la plupart peuvent être de trois ou quatre ans dans un programme de baccalauréat (Crocker & Dibbon, 2008).

Pour sa part, le modèle consécutif fait une distinction entre l'acquisition des connaissances théoriques et spécialisées (relatives aux disciplines) et la préparation de la carrière en enseignement, celle-ci s'effectuant après les études disciplinaires préalables (Vaniscotte, 1994). Autrement dit, les étudiants reçoivent une formation générale pour obtenir un diplôme dans une matière particulière ou une branche d'étude, puis, à la fin ou près de la fin de cette période d'études, ils s'inscrivent ou commencent le programme de formation initiale professionnelle, lequel leur permet d'être qualifiés en tant qu'enseignants (Ostinelli, 2009). Dans le modèle consécutif, le programme professionnel de formation à l'enseignement est alors concentré dans une période plus courte, d'une durée variant entre une et deux années de formation (Crocker & Dibbon, 2008).

Finalement, et par rapport aux modèles de formation existant actuellement, Ostinelli (2009) conclut :

Each presents advantages and disadvantages, but, in certain conditions, such as an effective interdisciplinary curriculum – where the educational and disciplinary subjects are effectively integrated – and a good coordination between academic education and practical apprenticeship, the simultaneous model appears to carry some advantages (Ostinelli, 2009, p.293).

Nous avons examiné la formation professionnelle des enseignants existant actuellement, en nous penchant sur le contexte de la formation initiale, et nous avons expliqué les deux modèles de formation : le simultané et le consécutif. Par la suite, nous examinerons de quelle manière la professionnalisation fut mise en œuvre au Québec et en Finlande. Puis, de façon générale, nous exposerons le système de formation initiale des enseignants à l'école primaire, tel qu'il existe actuellement dans chacun de ces contextes.

2.4. La formation des enseignants au Québec

2.4.1. L'universitarisation de la formation des enseignants au Québec

Tout d'abord, nous examinerons la formation des enseignants au Québec depuis la rupture avec le modèle traditionnel de formation qui était dispensé dans les écoles normales. Cela, pensons-nous, permettra de mieux comprendre le système de formation qui existe actuellement au Québec, la manière dont il a été conçu, et comment les changements vécus sont comparables dans le système finlandais.

« Pour l'essentiel, les sciences de l'éducation sont apparues dans le monde universitaire québécois avec la réforme scolaire des années 1960. » (Lessard, 1998, p.107). À l'époque de la Révolution tranquille, plusieurs institutions sociales, économiques et culturelles ont vécu une transformation radicale au Québec, le système scolaire faisant partie de celles-ci. À cet égard, Tardif (2012) explique comment la formation des enseignants au Québec, dans les années 1960-1970 a été marquée par trois ruptures importantes avec le passé : d'ordre politique, institutionnel et idéologique.

La première rupture avec le passé, celle d'ordre politique, prend naissance dans le rapport Parent et la création du ministère de l'Éducation en 1964. Le rapport Parent a conféré aux enseignants une place très importante dans la réforme du système scolaire. Les nouvelles écoles, modernes, laïques et accessibles à tous, exigeaient un nouveau type d'enseignants, ces derniers étant considérés, comme le disent bien Lepage et Karsenti (2007) « la clé de voûte du système d'éducation. » (p.228).

Une nouvelle vision de la profession enseignante a alors été créée, par laquelle on prône l'intégration de la profession enseignante et on cherche à mettre fin à son caractère traditionnel basé sur des divisions hérités du XIX siècle : hommes/femmes, francophones/anglophones, laïcs/religieux (Tardif, 2012, sous presse). Les autorités ont voulu alors faire des enseignants de véritables professionnels et on a mis l'accent sur leurs compétences disciplinaires et pédagogiques, sur leur éthique du travail intellectuel et sur leurs qualités morales. La nouvelle vision de la profession enseignante défend également une conception plus spécialisée de l'enseignement, par laquelle les enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, doivent être des spécialistes dans un domaine, une matière ou

une catégorie d'élèves. On trouve dès lors de nouvelles catégories d'enseignants en éducation physique, en arts, en langue seconde, de même qu'en adaptation scolaire avec les orthopédagogues (Tardif, 2012, sous presse).

La deuxième rupture est d'ordre institutionnel et se traduit par l'abolition des écoles normales laïques et religieuses, et le transfert de la formation des enseignants à l'université. Dorénavant, les nouveaux enseignants devront posséder 16 années de scolarité, dont trois années à l'université. Ils devront ensuite effectuer deux ans de probation dans une école, probation évaluée par la direction, afin d'obtenir leur brevet permanent d'enseignement.

La troisième rupture est d'ordre idéologique : l'universitarisation vient avec la mise en place d'une nouvelle idéologie de la formation, basée sur une vision scientifique de l'enseignement (Tardif, 2012, sous presse). Les universités s'intéressent alors à l'idée de fournir une formation disciplinaire (notamment pour les enseignants du secondaire) et une formation pédagogique « scientifique » basée sur la recherche éducative au sein de diverses branches des sciences humaines, notamment la psychologie. « La recherche scientifique sur l'enseignement faisait ses premiers pas, encore que coincée dans le carcan de la quantification et de l'objectivisme positivistes. Elle aboutissait souvent à des résultats désincarnés, sans lien avec l'enseignement et son contexte. » (Gauthier & Mellouki, 2005, p.178).

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), accorda aux universités entre 1970 et 1990, une autonomie relativement grande dans la formation des enseignants :

Si celles-ci (les universités) devaient s'assurer que leurs programmes respectaient grosso modo la pondération souhaitée des diverses composantes de formation (disciplines, didactiques, psychopédagogie, formation pratique), elles étaient très libres, à l'intérieur de ce cadre, de faire comme bon leur semblait et on peut dire qu'à cette époque, les rapports entre les universités et les instances gouvernementales, en matière de formation des maîtres, étaient à la fois cordiaux et sans conséquences... (Lessard, 1998, p.111).

Le système de formation mis en place dès la fin des années 1960 fut remis en cause assez rapidement, soit vers la fin des années 1970, en bonne partie à cause d'intérêts non satisfaits de la part des acteurs concernés, soit le MEQ et le milieu scolaire, mais aussi par

un fossé qui se creusait entre l'université et le milieu scolaire : la « science » pédagogique des universités ne semblait pas être en mesure de résoudre les problèmes de la pratique (Lessard, 1998). La formation universitaire des enseignants constituait cependant un premier pas vers la professionnalisation du métier d'enseignant. Le rapport Parent définissait d'ailleurs cette formation comme : une condition nécessaire à l'affirmation d'une profession partout en Amérique du Nord (Tardif, 2012, sous presse).

Au début des années 1990, une nouvelle réforme de la formation des enseignants fut donc instaurée par le ministère de l'Éducation au Québec, et insérée cette fois-ci dans un processus de professionnalisation qui avait amené déjà des changements dans le système éducatif et les discours des acteurs aux États-Unis.

2.4.2. La professionnalisation des enseignants au Québec

En ce qui a trait à la formation des enseignants et à leur professionnalisation, et tel qu'expliqué par Lessard (1998), « le Québec appartient pleinement à la mouvance nord-américaine animée notamment par le Holmes Group (1990) et le réseau Goodlad » (p.105), par certains aspects tels que la place accordée depuis plusieurs décennies à l'université dans la formation des enseignants, et la volonté récente de professionnaliser cette formation et de réduire l'écart entre l'université et l'école.

En fait, les rapports du Holmes Group, des années 1986 et 1995, montrent que la réforme du système éducatif aux États-Unis s'est engagée sous le signe de la productivité, de l'excellence et de la professionnalisation. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation, au cours de l'année 1990-1991, a alors demandé la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner, qui devait faire appel à une professionnalisation axée sur la « collégialité », la responsabilité, l'autonomie et l'évaluation de l'enseignement attachée au développement professionnel (Anadón, 2000).

Au début des années 1990, le MEQ, influencé par les avis du Conseil supérieur de l'éducation et par le mouvement américain de la professionnalisation, a alors demandé aux universités une révision de leurs programmes de formation des enseignants, de manière à ce que ceux-ci puissent reconnaître un véritable caractère professionnel en assurant une meilleure intégration des cours théoriques et des activités pratiques (Anadón, 2000). « Le

concept clé en matière de formation des enseignants qui est alors proposé est celui de la professionnalisation essentiellement axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels. » (Tardif, et al, 1998, p.27).

Lepage et Karsenti (2007) expliquent qu'au cours des années 1990, lorsqu'une réforme importante toucha plusieurs facettes du système éducatif québécois, dont la décentralisation et une autonomie plus grande des institutions scolaires, une révision complète des contenus de programmes et de l'organisation de l'enseignement fut réalisée, révision qui incluait la formation initiale des enseignants « désormais étalée sur quatre années axées sur les disciplines enseignées au secondaire et sur une formation psychopédagogique et didactique, la réforme se verra dotée d'un accroissement de la formation pratique qui devra comporter au moins 700 heures de stage. » (p.229).

Dans un document d'orientation de 1992, le MEQ avait conçu une liste de savoirs et de savoir-faire devant être inclus dans un programme de formation sans définir le concept de compétence, « ce qui laissa, encore une fois, une grande marge d'interprétations aux universités avec l'inévitable risque d'écarts plus ou moins grands à la norme ministérielle. » (Gauthier & Mellouki, 2005, p.180). Le document d'orientation de 1994 du MEQ, quant à lui, retenait trois catégories générales de compétences, soit : les compétences relatives aux disciplines et à leurs didactiques ; les compétences liées à l'intervention pédagogique (connaissance de l'élève, adaptation de l'enseignement, gestion de classe et évaluation) ; et les compétences complémentaires, dont la connaissance des aspects culturels et sociaux de l'éducation. Gauthier et Mellouki expliquent à cet égard :

Alors que la politique de formation du Ministère proposait 58 énoncés de compétences au total, les programmes de formation des futurs enseignants du préscolaire et du primaire élaborés selon cette politique offraient de 12 à 89 énoncés de compétences selon les universités (Gauthier & Mellouki, 2005, p.180).

2.4.3. L'approche de formation adoptée au Québec : une approche par compétences

Comme nous venons d'expliquer, il y avait déjà dans les années 1990 au Québec une tendance vers une formation des enseignants axée sur la maîtrise de compétences, mais ce n'est qu'en 2001 que le ministère de l'Éducation du Québec, a consolidé cette approche particulière : l'approche de « formation par compétences » (The Carnegie Foundation, 1986 ; Clifford & Guthrie, 1988 ; CSE, 1991 ; OCDE, 1990 ; cités dans Gauthier & Mellouki, 2006).

En tenant compte des nouvelles exigences auxquelles doivent se soumettre les enseignants, liées à la réforme du curriculum en phase d'implantation dans les écoles, les changements proposés portent alors principalement sur l'autonomie accrue des enseignants, le travail en collaboration avec les collègues et les parents, ainsi que l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté. L'enseignant jouera un autre rôle que celui de transmetteur de connaissances et devra faire appel à des compétences plus variées. Par ailleurs, la complexité accrue de l'acte d'enseigner exigerait une formation basée sur une éthique de la responsabilité adaptée à la réalité de l'école :

Le document ministériel s'arrête donc sur la définition de 12 compétences professionnelles dont la manifestation est attendue au sortir de la formation initiale des enseignants. Une compétence est définie comme un savoir-agir en situation réelle, qui prend appui sur des ressources pouvant être mobilisées dans l'action. L'enseignant compétent est donc celui « [...] qui sait mobiliser les ressources en situation comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu dans les mêmes conditions ». (Gouvernement du Québec, 2001 cité par Lepage & Karsenti, 2007, p.229)

À l'égard de l'approche par compétences, Gauthier et Mellouki (2006) expliquent quelles sont, selon les partisans de cette perspective, les orientations d'une telle approche. Par exemple : 1) *une approche qui soutient le développement socio-économique*, la maîtrise des compétences nécessaires à l'acte d'enseigner efficacement pouvant être le gage de la réussite des réformes entreprises, surtout parce que les institutions scolaires et les enseignants doivent s'adapter aux nouveaux canons du marché ; 2) *une approche qui améliore la formation et contribue à la qualification*, l'approche par compétences étant

plutôt une façon de concevoir et de gérer les programmes, et non une méthode pédagogique en soi. En ce qui a trait à cette approche, la formation complétée doit alors attester du niveau de capacité des enseignants à exercer leur profession et pas seulement de la détention du savoir et des savoir-faire ; 3) *une approche qui se conjugue avec la pratique réflexive*, les enseignants devant être en mesure d'adapter leur pratique au contexte de la classe et à réfléchir sur les conséquences de leurs actions, tout en s'appuyant sur leur expérience de formation et d'enseignement et en évaluant leurs forces et faiblesses, ainsi que les impacts de celles-ci sur eux-mêmes et sur leurs élèves ; 4) *une approche nécessaire à la professionnalisation de l'enseignement*, approche qui a mené à la révision des standards de formation et de pratique nécessaires à l'accomplissement de l'acte d'enseigner, ce qui, en même temps, aurait contribué à la précision de la définition même de l'enseignement en tant qu'activité professionnelle.

Actuellement, le programme de formation des enseignants de *l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire* au Québec, donne comme résultat un baccalauréat de 120 crédits, basé sur un modèle simultané et d'une durée de quatre ans, dont 700 heures de stages. Les enseignants québécois acquièrent alors leur diplôme à la suite de 17 ans de scolarité.

Bien que la durée et le nombre d'heures de stages restent les mêmes depuis les années 1990, et pour faire suite aux nouvelles priorités ministérielles de 2001, les universités ont dû revoir leurs programmes afin de les adapter à l'approche par compétences. Elles ont aussi dû mettre en place des changements dans la conception et la gestion des programmes, des pratiques de formation, de l'enseignement et de l'évaluation (Gauthier & Mellouki, 2006).

La professionnalisation et le modèle actuel de formation des enseignants au Québec exposée, nous examinons maintenant la mise en œuvre de la professionnalisation en Finlande et l'approche adoptée pour la formation des enseignants du primaire dans ce contexte particulier.

2.5. La formation des enseignants en Finlande

2.5.1. L'universitarisation de la formation des enseignants en Finlande

Tout d'abord, et en tant qu'élément essentiel à notre compréhension du mouvement des enseignants en Finlande, il faut noter leurs efforts persistants et exceptionnels vers la professionnalisation. À cet égard, Simola (2005) explique : « As early as 1890, primary school teachers were claiming that their extension training should be organized at university level. » (p.460). L'établissement de l'University College of Education à Jyväskylä en 1930, suivi de l'établissement de trois collèges de formation d'enseignants dans d'autres villes, furent des étapes significatives dans l'élévation du statut et du prestige des enseignants. Néanmoins, ces derniers ont dû attendre jusqu'aux années 1970, lorsque trois réformes clés furent officialisées en Finlande : la réforme de l'école fondamentale (1972-1977), la réforme de la formation des enseignants (1973-1979), et la *General Syllabus and Degree Reform in Higher Education* (1977-1980).

Aho, et al. (2006) expliquent qu'en 1972, alors que la réforme de l'école fondamentale était déjà en cours, les enseignants avaient amorcé un programme de formation continue dans le but de faire face aux nouveaux défis de l'école fondamentale. Néanmoins, les décideurs savaient que cela ne serait pas suffisant :

It was clear that teacher in-service training alone would not suffice to ensure successful implementation of comprehensive school reform. The new schools required better-trained teachers and therefore the level of teacher training had to be raised. The new teacher training had to promote equality between different groups of teachers and encourage cooperation in building skills as well as increase opportunities for continuous professional development. That included increasing the interaction between teachers in general and vocational schools. Finally, an integrated education system required wider opportunities for teachers to advance professionally. (Aho, et al., 2006, p.49).

En fait, la première stratégie pour améliorer la structure éducative en Finlande, les contenus et la qualité de l'éducation, fut l'approche à trois volets, laquelle visait essentiellement à aborder premièrement l'école primaire, ensuite les premiers niveaux des écoles secondaires générales, et, en même temps, le système de formation des enseignants. Afin de s'adapter aux nouveaux changements du domaine éducationnel, on savait qu'il était

nécessaire de réformer non seulement les méthodes d'enseignement, mais aussi les contenus et le curriculum, et aider les enseignants à acquérir de nouvelles habiletés et techniques. En effet, l'élément le plus important de l'approche des réformateurs à trois volets fut peut-être d'obtenir l'appui des enseignants par la construction de leur engagement envers le changement. Il aurait été facile d'apporter des changements légers dans leur système de formation, de créer une nouvelle forme d'éducation « in-service », ainsi que de la formation continue pour les enseignants, mais les décideurs finlandais ont compris que pour faire fonctionner la réforme de l'école fondamentale, l'ensemble du système de formation des enseignants devait changer. C'était là un processus lourd qui prendrait du temps et qui exigerait une coopération avec les universités (Aho, et al., 2006).

La réforme a alors changé radicalement la formation des enseignants de l'école primaire. Avant la réforme, en fait, les enseignants à l'école secondaire suivaient déjà une formation universitaire :

Each type of school (kindergarten, primary, secondary, vocational, etc.) had its own training institutions with very different structures. Each teaching level therefore formed a closed profession and, moreover, movement from one level to another was very difficult, because it involved rather extended supplementary studies. (...) The most marked distinction existed between the education of secondary school teachers (for academic subjects, and partly for some practical subjects) on the one hand, and that of the remaining categories of teachers on the other. Applicants for secondary school teacher training were required to take an academic degree (the equivalent of a B.A. or M.A.) at a university before entering the training institute, which was a "normal school" where student teachers were obliged to undertake two terms of practice teaching (Koskenniemi, 1973, p.212).

La responsabilité de la formation des enseignants de l'école primaire, qui appartenait alors aux collèges et aux « séminaires de préparation d'enseignants » dans les villes les plus petites, allait devenir celle des nouvelles facultés de l'éducation dans les universités. De plus, avec la *General Syllabus and Degree Reform in Higher Education* (1977-1980) laquelle a aboli le diplôme de baccalauréat⁵, la formation des enseignants du primaire et du secondaire fut élevée au niveau de maîtrise en 1979 (Simola, 2005). « In 1979, the basic

⁵ Le diplôme de baccalauréat a été réintroduit en 1994 (Simola, 2005).

qualification for secondary and primary school teachers was defined as a Master's degree in the form of programmes requiring about 5 years to complete. » (Niemi & Jakku-Sihvonen, s.d, p.4).

2.5.2. La décentralisation et la professionnalisation des enseignants en Finlande

Les réformes réalisées en Finlande, de même que la volonté des enseignants d'obtenir une formation de niveau universitaire, démontraient déjà une volonté de professionnalisation même avant les années 1970. L'évolution de la formation des enseignants en Finlande s'est déroulée de façon différente du Québec : la Finlande n'a pas réalisée une réforme de son système de formation des enseignants depuis les années 1970. Néanmoins, dans les années 1980 et 1990, les discours de la professionnalisation auraient influencé le statut et la profession des enseignants en Finlande, mais cela, différemment, et nous allons examiner de quelle façon.

Entre les années 1970 et le début des années 1980, l'administration des écoles et le système éducatif en Finlande étaient très centralisés. La centralisation avait été alors considérée comme le meilleur moyen de réaliser la réforme de l'école fondamentale. Néanmoins, à la fin des années 1980, un changement significatif s'est produit : le système éducatif fut décentralisé (Antikainen & Luukkainen, s.d.). Plus spécifiquement, en 1994 « the Framework curriculum for the comprehensive school 1994 (National Board of Education, 1994), which offered Finnish teachers the opportunity to take control over the curriculum, represented a fundamental break with the practice of the previous 20 years. » (Webb, et al., 2004, p.89).

Les écoles sont alors devenues responsables de leur propre administration et elles ont été supposées créer leurs propres programmes d'études en suivant les lignes directrices du Conseil national de l'Éducation. Les enseignants pouvaient dès lors choisir leurs méthodes pédagogiques et l'accent fut mis sur l'expertise professionnelle des enseignants. « The criticism against bureaucracy and State control in education started in the late 1980s and lead first to decentralization and support to teacher's professional status. » (Antikainen & Luukkainen, s.d., p.12).

Cependant, et selon Sahlberg (2007), le système éducatif finlandais n'a pas adopté les discours des réformes éducatives mondiales de la même façon que la plupart des autres pays :

It is helpful to realize that the Finnish education system has remained quite unreceptive to the influence of what is often categorized as the global education reform movement (Hargreaves et al., 2001; Rinne et al., 2002; Sahlberg, 2004; Aho et al., 2006) that has emerged since the 1980s and has increasingly become adopted as an official agenda in many parts of the world. (Sahlberg, 2007, p.150).

Dans le but d'établir une comparaison avec la Finlande, Sahlberg a de fait réalisé une analyse des trois aspects communs aux réformes de l'éducation, au niveau mondial, depuis les années 1980, soit : 1) *la standardisation de l'éducation*, « outcomes-based education reform became popular in the 1980s followed by standards-based education policies in the 1990s, initially in Anglo-Saxon countries » (p.105), c'est-à-dire que les réformes dans ces pays auraient remis la priorité sur les résultats scolaires ; 2) *l'accent mis davantage sur la littératie et la numératie*, donc « literacy and numeracy have now become the main determinants of the perceived success or failure of pupils, teachers, schools and entire education systems » (p.151) ; 3) *l'introduction de systèmes de reddition de comptes pour les écoles*, soit que « school performance is closely tied to processes of accrediting, promoting, inspecting, and, ultimately, rewarding or punishing schools and teachers. » (p.151). L'auteur explique, à cet égard, que le succès ou l'échec des écoles et de leurs enseignants est souvent déterminé par des évaluations standardisées.

En Finlande, par contre, les principes des politiques et réformes en éducation depuis les années 1980 sont : 1) *la flexibilité et les standards souples*, c'est-à-dire que l'on s'est appuyé sur les bonnes pratiques existantes et sur les innovations dans l'élaboration des programmes d'études basés sur l'école, de même que l'établissement d'objectifs d'apprentissage et le réseautage par le biais de l'information et de soutien ; 2) *l'apprentissage général combiné avec la créativité*, soit « teaching and learning focus on deep and broad learning giving equal value to all aspects of an individual's growth of personality, moral, creativity, knowledge and skills » (p.152) ; 3) *responsabilisation intelligente avec un professionnalisme fondé sur la confiance*, et donc l'adoption de

politiques de responsabilisation intelligente et du renforcement progressif d'une culture de confiance dans le système éducatif, ce qui valorise ainsi le professionnalisme des enseignants et des directeurs, de même que leur compétence pour juger de ce qui est mieux pour les étudiants (Sahlberg, 2007).

Ainsi, la conception de la professionnalisation en Finlande a été et est encore celle de « l'empowerment » des enseignants (Webb, et al., 2004 ; Lankinen - Finnish National Board of Education, 2010).

This conception of the teaching profession seeks to enhance the status of teachers and to encourage the latter to contribute actively to the promotion of educational reform and wider societal change. It implies different orientations from the policy-directed view of professionalism (...) for example, the promotion of professional autonomy rather than the unquestioned implementation of government directives and the development of active learning concepts and a deeper understanding of pupil learning rather than a pedagogy based solely on technical skills to perform pre-ordained competences (Webb, et al., 2004, p. 87).

De plus, cette professionnalisation serait aussi basée sur une éducation de haute qualité et sur la recherche :

The key features of professionalism in the Finnish teacher education and expected operation are that the teachers are expected to operate at a number of different levels on the basis of research-derived knowledge (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006; Westbury, et. al., 2005). These go beyond the basic teacher-classroom operations to the management of school operations and in particular curriculum development for a local context. (...) Thus the teacher training programs are geared towards ensuring that this level of teacher professional operation is developed in a combined theory-practice program in the eight teacher education programs in the Finnish universities (Tuovinen, 2008).

Bien que les finlandais n'aient donc pas réalisé en tant que tel une réforme du système de formation des enseignants, la réforme du curriculum des années 1990 a changé la nature du travail des enseignants, leur donnant ainsi une autonomie plus grande en ce qui a trait au choix des méthodes d'enseignement et même à la création des programmes d'études dans les écoles. Nous analyserons maintenant l'approche adoptée en Finlande en ce qui a trait à la formation des enseignants.

2.5.3. L'approche de formation adoptée en Finlande : l'approche basée sur la recherche

Depuis le milieu des années 1970, le modèle de formation des enseignants en Finlande est passé par un processus de restructuration guidé par la quête d'une approche de l'enseignement orientée vers la recherche et soutenue par l'idée d'un enseignant « professionnel ». Plus récemment, avec la décentralisation et l'implantation des programmes d'études basés sur l'école même (« school-based curriculum »), le concept du professionnalisme des enseignants s'est développé, ceux-ci devant faire face à de nouveaux défis et à de nouvelles tâches dans le cadre de leur travail.

Les programmes de formation des enseignants en Finlande se sont alors consolidés en un programme menant à un diplôme de maîtrise comprenant la réalisation d'un mémoire de fin de programme et, lorsque possible, les étudiants en enseignement choisissent leurs sujets de recherche en se basant sur des expériences personnelles vécues lors des périodes de pratique de l'enseignement (Westbury, Hansén, Kansanen, & Björkvist, 2005). L'objectif de l'approche basée sur la recherche serait alors de préparer des enseignants en leur donnant la capacité d'utiliser la recherche, ainsi que des compétences dérivées de la recherche, pour prendre des décisions éducationnelles sans laisser de côté les arguments expérimentaux (Jakku-Sihvonen & Niemi, cité dans Tryggvason, 2009).

While every contemporary pre-service teacher education programme would locate its foundational principles in the theory of education rather than craft-practice, pre-service teacher education in Finland seeks, in addition, to be research-based (Kosunen & Mikkola, 2002). The aim of such a pre-service teacher education—as this is understood in Finland—is to prepare teachers who are aware of the effects of their actions and factors around their work, thus equipping them to control their own activity and, perhaps, these factors (Westbury, et al., 2005, p.477).

L'approche basée sur la recherche signifie donc que tous les cours au sein des programmes sont intégrés à la recherche. Depuis le début de la formation en enseignement, les étudiants réalisent des lectures, rédigent des dissertations et constituent des portfolios, en se familiarisant avec les méthodes de recherche. L'objectif de cette approche n'est pas dès lors de produire des « chercheurs en éducation », mais plutôt de fournir aux étudiants des capacités et des connaissances pour compléter leurs propres études, observer leurs

élèves, et analyser leur pensée et réfléchir sur leur propre travail comme enseignants (Toom, et. al., 2010). Le modèle finlandais basé sur la recherche alors serait aussi celui du « praticien réflexif » :

(...) le modèle finlandais se veut un (quatrième) modèle où la recherche est la clé : tous les futurs enseignants font une thèse reposant sur un travail scientifique. Derrière ce modèle se profile celui du praticien réflexif, comme chercheur sur sa propre pratique. Le système finlandais est basé, en partie tout au moins, sur le processus «teaching-studying-learning». La formation initiale aura permis à l'enseignant d'acquérir une attitude d'esprit basée sur le questionnement permanent. La pratique n'est pas évacuée non plus : ce qui compte, c'est la manière de combiner la théorie et la pratique. La Finlande peut constituer un modèle de formation initiale prenant en compte une certaine façon d'envisager la formation tout au long de la vie... (Cros, 2005, cité dans Weiss, 2008, p.14).

La formation basée sur la recherche en Finlande posséderait alors quatre caractéristiques : 1) le programme d'études est structuré en accord avec l'analyse systématique de l'éducation ; 2) l'enseignement est basé sur la recherche ; 3) les activités sont organisées de telle façon que les étudiants puissent pratiquer l'argumentation, la prise de décisions et la justification en même temps qu'ils investissent et résolvent des problèmes pédagogiques ; 4) les étudiants acquièrent des compétences en recherche universitaire (Toom et al., 2010).

De plus, la pratique de l'enseignement devient alors une partie essentielle de ces programmes. Elle doit être amorcée dès le début du programme, et être présente dans chaque période d'études. De plus, elle se combine aux cours théoriques et de recherche, qui sont liés aux sujets de pratique dans chaque période d'études.

The idea of a spiral curriculum is applied—with the core courses vertically integrated, and research methods courses integrated with other courses at every point in the programme. Thus research, theory, and practice are fused—with the idea of research-based thinking as the connecting glue. (Bergem, Björkqvist, Hansén, Carlgren, & Hauge, cités dans Westbury, et al., 2005, p.477).

L'approche de formation basée sur la recherche en Finlande donne alors comme résultat un programme simultané qui combine un baccalauréat de 180 crédits ECTS, d'une durée de trois ans, avec une maîtrise de 120 crédits ECTS s'échelonnant, elle, sur deux ans.

Autrement dit, un programme de formation de cinq ans pour un total de 300 crédits ECTS⁶ (Kumpulainen, s.d.). En fin de compte, en Finlande, comme au Québec, les enseignants complètent leur scolarité sur une période de 17 ans.

Primary-school teacher education (in Finland) leads to a Master's degree. The studies mainly consist of educational theory, teaching practice, and research methods including the writing of a Master's thesis. The writing of a thesis (for the Master's degree) is considered by students to be the most valuable part of general studies in educational science and one of the greatest indicators of academic respect. Its value increases during one's working life (Niemi ; Korpinen ; cités dans Bergem, et al., 1997).

Dans les premières parties de ce chapitre, nous avons analysé la formation des enseignants, son importance, ses débats et ses enjeux. Nous avons également abordé la professionnalisation des enseignants et le modèle de formation, afin de présenter leur mise en œuvre dans les contextes du Québec et de la Finlande.

Étant donné qu'il s'agit ici d'une étude comparée des systèmes de formation d'enseignants dans ces deux contextes, nous explorerons par la suite les questions suivantes: Qu'est-ce que l'éducation comparée? Quelles études comparées de la formation des enseignants furent réalisées au Québec et en Finlande?

2.6. L'éducation comparée et la formation des enseignants en Finlande et au Québec

2.6.1. Le concept de l'éducation comparée

Chercher une définition exacte du concept de l'éducation comparée n'est pas facile, car il faut remonter loin dans l'histoire, jusque dans l'Antiquité gréco-romaine, lorsque qu'apparaissent les premiers « comparatistes » (Groux & Porcher, 1997). En 1817, le « père fondateur » de l'éducation comparée, Marc-Antoine Jullien de Paris, a voulu se servir des recherches sur l'éducation comparée pour faire de l'éducation une science à peu près

⁶ « 60 crédits ECTS sanctionnent la charge de travail d'une année à temps plein d'un apprentissage formel (année académique) et les résultats d'apprentissage correspondants. Dans la plupart des cas, la charge de travail d'un étudiant est de 1500 à 1800 heures pour une année académique, la valeur d'un crédit représentant alors 25 à 30 heures de travail » (Communautés européennes, 2009, p.11). D'autre part, au Québec et à l'Université de Montréal, par exemple, « un crédit représente 45 heures consacrées par l'étudiant, au cours d'un trimestre, à une activité de formation ; cela inclut, s'il y a lieu, le nombre d'heures de travail personnel jugé nécessaire par l'Université » (Université de Montréal, s.d.).

positive. Après la Première Guerre Mondiale, on a ensuite observé les échanges internationaux qui se produisaient au niveau des plans des réformes et des politiques éducatives, mais aussi dans des mouvements et des institutions pédagogiques, ce qui a contribué à l'émergence de formes de coopération internationale. Par la suite, la constitution d'une banque de données statistiques sur l'éducation dans le monde et le classement des pays d'après des critères quantitatifs, vont créer des situations de retard et de « sous-développement » (Nóvoa, 1995).

Dès la fin du XIXe siècle, l'éducation comparée sera influencée par les sciences sociales. Durant cette période, les comparatistes tenteront de construire des grilles d'analyse et d'explications, dans le but de « prédire » l'évolution des phénomènes éducatifs et de rationaliser les actions politiques vis-à-vis de l'enseignement (García Garrido, cité dans Nóvoa, 1995). Dans les années 1950, l'expansion des organisations internationales (Unesco, OCDE, Banque Mondiale, etc.), a permis la formulation de politiques éducatives, notamment concernant les pays du « Tiers-Monde ». Néanmoins, dès la fin des années 1960, les méthodes et conceptions scientifiques utilisées seront critiquées : on commence à prendre conscience de l'échec des programmes de développement et on constate que les méthodes ne tiennent pas compte de la différenciation des contextes. Pour faire face aux préoccupations concernant les pratiques et méthodes de l'éducation comparée, « plusieurs auteurs essaient de bâtir des orientations alternatives, aussi bien sur le plan idéologique qu'en ce qui concerne les méthodes de travail et les objets de recherche. » (Nóvoa, 1995, p.21).

Dans cet ordre d'idées, nous pourrions alors partager le point de vue de Meuris (1997a), à l'effet que la contextualisation de l'éducation comparée conduirait à des éducations comparées différentes selon les lieux et les moments particuliers de l'histoire. Il explique que si des différences existaient déjà dans la manière dont les premiers comparatistes considéraient le monde, ces différences se sont accentuées lorsqu'ils se sont tournés vers la sociologie, l'économie, et quand ils ont accueilli les paradigmes de la modernité.

Broadfoot (1999) argumente qu'il n'est pas facile de définir précisément les frontières de l'éducation comparée puisque, selon un bilan de la littérature qu'elle a réalisé, des études

portant sur l'éducation comparée sont effectuées à l'interne (dans le contexte éducatif d'un pays donné) et portent sur à peu près n'importe quel aspect de l'éducation. Des études sont aussi effectuées sur une base de comparaison entre deux ou plusieurs pays, dont des études comparatives relativement décontextualisées, telles que celles de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)⁷. Entre ces deux pôles existent toutes sortes de comparaisons internationales pour des aspects particuliers tels que l'éducation spécialisée, les niveaux des systèmes éducatifs, ou des aspects comme la multiculturalité ou la postmodernité. Si on ajoute alors la possibilité de comparaisons intranationales, il semblerait que presque tout peut être inclus dans le contexte de l'éducation comparée.

D'après Nóvoa (1995), il faut identifier, dans l'éducation comparée, de nouveaux problèmes qui prennent en compte les concepts de « local » et de « global ». Selon cet auteur, il faudrait mettre sur pied de nouveaux modèles d'analyse permettant d'observer les pratiques discursives des différents acteurs, la façon dont ces pratiques réorganisent les espaces et le *sens* de l'éducation au niveau national et international. Il souligne l'importance de la responsabilité sociale des comparatistes et la façon dont l'éducation comparée devrait devenir un moyen de « comprendre l'autre », en prenant garde à ce qui avait été fait antérieurement, lorsqu'elle avait servi à construire des catégories et des classifications ayant contribué à rendre les rapports entre les pays plus inégalitaires.

Alors, qu'est-ce que l'éducation comparée ? Selon Groux & Porcher (1997), elle se définit comme une démarche. « Elle permet le rapprochement d'« objets » qui appartiennent à la réalité éducative. » (p.15). Ces objets se classeraient en plusieurs catégories, dont : ceux qui concernent l'action des enseignants et relèvent de la pédagogie, comme par exemple, les pratiques, méthodes, contenus des cours, utilisations des nouvelles technologies, etc. ; et ceux qui sont extérieurs à la classe, qui sont souvent le fait des décideurs, tels que la formation des enseignants, les programmes d'études, l'organisation du système éducatif, etc., ou qui influent sur l'école, tels que la situation politique, le contexte économique, les parents, les idéologies, etc. De même, ces auteurs expliquent que cette démarche permet d'établir des comparaisons dans le temps et dans l'espace avec une

⁷ <http://www.iea.nl/>

dimension nationale ou internationale. Ils ajoutent, par ailleurs, que la comparaison est *productrice* parce qu'elle apporterait de nouveaux éléments permettant de clarifier un problème rencontré dans un contexte particulier.

Forster (2007), explique les fonctions de l'éducation comparée :

analyse et interprète les pratiques et les politiques éducatives de différents pays. Elle rassemble et classe de nombreuses informations qualitatives et quantitatives sur les divers systèmes scolaires. (...) Elle s'intéresse aussi à la formation des enseignants et des enseignantes, aux pratiques et aux méthodologies. Elle étudie des réalités pédagogiques diverses afin de mettre en lumière les différences et les similitudes et elle retient les réussites qui pourraient être transférables sous certaines conditions. (...) Finalement, l'éducation comparée n'a de sens que si les résultats des recherches servent à améliorer les systèmes, à en accroître la qualité et la pertinence (Forster, 2007, p. 4).

Finalement, nous retenons la définition de l'éducation comparée donnée par Van Daele (1993, cité dans Meuris, 1997a). Il définit l'éducation comparée comme :

a) la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; b) qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; c) dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. ; d) en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial ; e) afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; f) dans le but final d'améliorer l'éducation (Van Daele, cité dans Meuris, 1997a, p.13).

Une fois l'éducation comparée définie, nous nous sommes alors demandé quel pouvait être l'apport de l'éducation comparée à la formation des enseignants. Déjà nous comprenons que le but final de l'éducation comparée est « d'améliorer l'éducation ». Meuris (1997b) propose de se tourner vers l'Europe pour trouver certains aspects qui pourraient améliorer la formation des enseignants, car selon lui, s'ouvrir à l'Europe peut être bénéfique dans le sens où les enseignants et ceux qui les forment y trouveraient une occasion de confronter leurs modèles, leurs exigences, leurs certitudes, « et de reconstruire ainsi une image de leur métier plus complète, plus différenciée et donc plus riche et sécurisante. » (p.75). Même si nous partageons le point de vue de Meuris, et que l'Europe offre déjà un large éventail de modèles de formation des enseignants, nous jugeons que les

études comparées ne doivent pas se limiter à l'Europe, car d'autres pays, même moins développés, peuvent aussi offrir de bonnes initiatives.

Cela dit, il est clair que l'éducation comparée a une place stratégique dans la profession et la formation des enseignants, de la part des enseignants eux-mêmes, des décideurs et des formateurs. « Les enseignants peuvent-ils trouver dans les résultats de l'éducation comparée, les uns des suggestions pour l'action, les autres des thèmes féconds de réflexion, la plupart des encouragements et des motifs de sérénité. » (Meuris, 1997b, p. 79).

Nous venons alors d'explorer le champ de l'éducation comparée, qui, en s'efforçant justement de comparer des phénomènes éducatifs entre eux, cherche finalement à contribuer à l'amélioration de l'éducation. De plus, nous avons observé que l'éducation comparée a aussi une responsabilité sociale, car en regardant « l'autre » il faut prendre en considération les différences de contextes afin de pouvoir « comprendre l'autre ». L'éducation comparée ne devrait pas rendre les rapports entre les pays plus inégalitaires (Nóvoa, 1995).

Nous explorerons à présent, dans le texte qui suit, les comparaisons réalisées entre les programmes de formation des enseignants du Québec et de la Finlande. Ceci, dans le but d'observer les intérêts d'autres chercheurs à ce sujet, afin d'analyser la manière dont ces comparaisons ont été faites et d'en soustraire des aspects pouvant fournir un apport important à notre recherche.

2.6.2. Quelques illustrations de la comparaison des programmes de formation d'enseignants impliquant le Québec

À ce jour, il n'existe pas d'études comparatives Québec – Finlande impliquant la formation des enseignants. Bien que Pelletier (2007) ait réalisé une étude comparative des systèmes éducatifs dans ces deux contextes : *Finlande – Québec : Regards comparatifs de deux systèmes éducatifs en évolution*, il n'aborde que très brièvement le système de formation des enseignants. L'étude de Pelletier peut être pertinente pour notre recherche dans le sens où l'auteur fait une remarque concernant les limites des comparaisons, comme

des terminologies différentes désignant des réalités similaires, ou au contraire : des terminologies similaires désignant des réalités différentes ; ou même : des caractéristiques propres et particulières des systèmes éducatifs dans un contexte donné.

En ce qui a trait aux comparaisons réalisées des programmes de formation des enseignants au Québec, nous avons retenus quatre études qui s'avèrent intéressantes et pertinentes pour notre recherche : 1) la comparaison réalisée par Tardif et Borges (2009) des programmes de formation des enseignants de l'école secondaire au Québec et en Suisse romande ; 2) la comparaison réalisée par Crocker et Dibbon (2008), des programmes de formation des enseignants au niveau des provinces canadiennes, dont le Québec. Du côté des ouvrages collectifs, deux d'entre eux se révèlent intéressants à titre de référence pour notre recherche, soit 3) l'ouvrage dirigé par Tardif, et al. (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux* et 4) l'ouvrage dirigé par Gauthier et Mellouki (2006), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Il faut prendre en considération que nous nous sommes limitée à l'observation des comparaisons *des programmes de formation d'enseignants* seulement, les comparaisons d'autres phénomènes éducatifs n'ayant pas été prises en compte dans cette recherche de maîtrise.

La première étude, *Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande*, de Tardif et Borges (2009), analyse la manière dont la professionnalisation de la formation à l'enseignement a été retraduite dans les programmes des enseignants du secondaire au Québec et en Suisse romande à la suite de la mise en place de réformes au Québec, les réformes datent de 1994 et de 2001, et, en Suisse romande, les réformes, au début des années 2000, ont conduit à la création des HEP (Hautes Écoles Pédagogiques).

L'intérêt de cette étude est plutôt l'analyse des conceptions et contenus du « savoir professionnel » qui ont été mis en œuvre par ces réformes dans chaque contexte, dans le cadre des programmes de formation des enseignants du secondaire. Avant de réaliser la comparaison, les auteurs contextualisent les tensions, les enjeux et les hiérarchisations du savoir professionnel dans lesdits programmes de formation, dans lesquels ils identifiaient cinq grands domaines : 1) le domaine des disciplines de référence ; 2) le domaine des

didactiques ; 3) le domaine des sciences de l'éducation ; 4) le domaine de la formation psychopédagogique ; 5) la formation pratique et les stages.

Par la suite, les auteurs ont comparé les systèmes de formation des enseignants du secondaire au Québec et en Suisse romande, en prenant comme base d'analyse les programmes de l'Université de Montréal et l'HEP Bejune. Ils ont observé plusieurs facteurs présents dans les programmes tels que le parcours des enseignants, les modèles de formation, la hiérarchisation des domaines du savoir professionnel dans chaque institution, l'autorité sur la formation, l'articulation des domaines (théorie/pratique, recherche/enseignement, cours/stages), et l'identité et le travail des formateurs.

Bien que l'étude de Tardif et Borges (2009) analyse les programmes de formation des enseignants du secondaire, et que nous voulons analyser la formation des enseignants de l'école primaire, cette étude est d'un intérêt particulier pour notre recherche. Cette étude, en fait, nous montre des aspects intéressants à comparer dans les programmes de formation et comment les aborder sous l'angle du mouvement international de la professionnalisation, mais en prenant en compte seulement les aspects faisant partie *des programmes de formation* (puisque le concept de professionnalisation comprend d'autres aspects liés à la profession que nous ne comparerons pas dans notre étude). Cette étude nous a influencé lors de la construction de notre grille d'analyse, laquelle est présentée dans le troisième chapitre.

D'autre part, l'étude *Teacher Education in Canada. A Baseline Study*, réalisée par Crocker et Dibbon (2008), présente une comparaison des programmes de formation des enseignants dans les différentes provinces canadiennes. Les auteurs expliquent que, bien que le Canada produise à peu près 18000 nouveaux enseignants chaque année, il existe peu d'études systématiques par rapport à leur formation. Cette étude présente donc une vue d'ensemble des programmes de formation d'enseignants dans 56 institutions canadiennes, et des données de sondages réalisées auprès de diplômés, de directeurs d'école et de membres des facultés de l'éducation.

Crocker et Dibbon (2008) examinent, dans leur étude, les structures des programmes de formation initiale, ainsi que l'accent et les utilités des contenus des programmes, et cela

à travers une recherche faite dans les sites Internet de facultés d'éducation. Des statistiques supplémentaires furent collectées dans ce but auprès de Statistiques Canada. Les chercheurs examinent également, par le biais de sondages, les perceptions des étudiants diplômés par rapport aux connaissances et compétences acquises, les expériences pratiques et la transition à la profession d'enseignant. De plus, ceci étant aussi le cas de notre objectif de recherche, l'étude de Crocker et Dibbon (2008) est limitée aux programmes de formation initiale. Les programmes de 2^e cycle en ont été exclus à l'exception des cas où le diplôme de formation initiale requis était le diplôme de maîtrise.

L'étude de Crocker et Dibbon (2008) s'avère significative pour notre recherche, car elle présente des aspects liés aux programmes de formation initiale intéressants à comparer. De plus, l'étude explique quelques aspects du contexte de la formation des enseignants au niveau général, et une recension des écrits à ce sujet qui peut contribuer significativement à notre recherche. Ces auteurs ont également analysé la mission et vision des institutions de formation, et cela en lien à des concepts comme « competent professionals » ou « reflective teachers », importants pour notre perspective d'analyse à partir du concept de la « professionnalisation ». Néanmoins, étant donné qu'il s'agit d'une étude pancanadienne, les auteurs n'élaborent pas sur les caractéristiques des programmes relativement à chaque province, mais présentent une vision générale de la situation à l'échelle du Canada. Les programmes de formation des enseignants au Québec n'y sont pas alors présentés en profondeur, cela n'étant pas leur objectif.

L'ouvrage collectif dirigé par Tardif, et al. (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, tente de décrire, analyser et comparer les réformes de la formation des enseignants et leur relation avec la professionnalisation dans sept contextes différents, soit l'Angleterre, le Brésil, le Canada (sans le Québec), le Québec, les États-Unis, la France et la Suisse francophone. Le chapitre consacré à chaque contexte fut rédigé par des formateurs et des chercheurs en éducation locaux. Bien que cet ouvrage compare plutôt les réformes de la formation des enseignants entreprises, elle nous permet de comprendre la place des discours de la professionnalisation dans la formation des enseignants et de quelle façon ces discours ont influencé les changements dans les programmes de formation à l'enseignement. De plus, nous trouvons la description du modèle actuel de formation

professionnelle des enseignants dans son introduction, lequel nous permet de trouver les enjeux et les aspects pouvant être pris en compte au moment de réaliser la comparaison.

Finalement, nous considérons l'ouvrage *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*, dirigé par Gauthier et Mellouki (2006), comme étant essentiel pour notre recherche. Cet ouvrage nous présente une analyse et une comparaison des programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, ainsi que ceux pour l'enseignement secondaire, dans les universités québécoises, à partir du point de vue des concepteurs des nouveaux programmes dans ces universités. Ils expliquent la façon dont les nouvelles orientations concernant la professionnalisation et l'approche par compétences du MEQ ont été retraduites dans les programmes de formation à l'enseignement, et les principaux changements induits par l'implantation de ces nouveaux programmes. Cet ouvrage, dès lors, s'avère essentiel pour notre comparaison, à partir du moment où il explique en détails l'organisation, la structure et la nature des programmes de formation d'enseignants au Québec.

2.6.3. La comparaison des programmes de formation d'enseignants en Finlande

En ce qui a trait aux comparaisons réalisées des programmes de formation des enseignants en Finlande, nous avons retenus deux études, soit 1) la comparaison réalisée par Ostinelli (2009) des programmes de formation d'enseignants en Italie, Allemagne, Angleterre, Suède et Finlande ; et 2) la comparaison faite par Rasmussen et Dorf (2010) des programmes de formation d'enseignants des pays nordiques.

Ostinelli (2009), dans son étude *Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland*, compare la formation des enseignants dans ces cinq pays. En réalisant une recherche documentaire, il analyse les modèles de formation et la structure des programmes, en même temps qu'il jette un regard historique sur le développement du modèle actuel et des politiques de la formation des enseignants dans ces contextes. Bien que la partie consacrée à la Finlande soit brève, l'étude, publiée en tant qu'article, permet de comprendre, de manière générale, les différences les plus remarquables de la formation des enseignants dans ces pays. De plus, l'auteur explique les enjeux de la formation des

enseignants en Europe, les différences dans la conception de la professionnalisation et le modèle de formation qui, selon lui, pourrait être le plus efficace en ce qui concerne la comparaison réalisée.

D'autre part, Rasmussen et Dorf (2010), dans *Challenges to Nordic Teacher Education Programmes*, réalisent une comparaison des programmes de formation des enseignants dans cinq pays nordiques, soit le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède. Le but de l'étude, réalisée sous forme de recherche documentaire, fut de tenter de trouver des explications au fait que, de ces cinq pays, seule la Finlande ne présentait aucun problème en ce qui a trait à : 1) une chute dans le nombre de candidats à la formation d'enseignant ; 2) des taux élevés d'abandon de la formation ; 3) de faibles taux de rétention des candidats.

Rasmussen et Dorf (2010) expliquent que bien que les pays nordiques se ressemblent sous plusieurs aspects, leurs systèmes de formation d'enseignants sont très différents, en ce qui a trait à la durée, la spécialisation, la localisation, les sujets et aspects académiques, ainsi que leur régulation. Néanmoins, les programmes de formation d'enseignants dans les pays nordiques feraient face aux mêmes problèmes, la Finlande se distinguerait comme une exception dans presque tous les cas. Les chercheurs ont examiné et comparé alors des sujets faisant partie des programmes de formation, spécifiquement ceux liés à la profession en enseignement, comme par exemple : les sciences de l'éducation (les études pédagogiques), les didactiques de matières d'enseignement, la pratique de l'enseignement, et la juxtaposition théorie/pratique. Ils (2010) apportent des clarifications quant aux limites de l'étude (l'analyse de la structure et de l'organisation de la formation des enseignants dans ces pays) et qu'elle diffère en ce sens de l'étude de l'OCDE (2005) *Teachers Matter*, laquelle se concentre davantage sur la profession des enseignants que sur leur formation.

L'analyse présentée par Rasmussen et Dorf (2010) s'avère alors d'importance pour notre recherche. Elle explore plusieurs aspects des programmes de formation d'enseignants en Finlande qui nous intéressent et qui peuvent enrichir notre recherche et contribuer à notre analyse des programmes. L'étude tente d'expliquer le succès du système de formation finlandais comparativement aux autres pays nordiques, explication qui nous permet déjà

d'avoir un bon point de départ pour réaliser la comparaison avec le Québec et de jeter aussi un regard sur les aspects que Rasmussen et Dorf ont jugé pertinents.

Rasmussen et Dorf concluent notamment que :

When focusing on the structure and organisation of the programmes, three major factors are found that distinguish Finnish teacher education from the teacher education programmes in the other Nordic countries:

– Pedagogical studies (educational science) play a larger and more important role in Finnish teacher education. This applies to the scope of the subject as well as to its relevance in the programme as such.

– The proportion of practice teaching in Finland is less than in the rest of the Nordic teacher education programmes, but the quality of practice teaching seems too high due to (better) educated mentors and the use of specialised practice schools.

– Finnish teacher education has since the end of the 1970s been a research-based programme within the university structure. (...)

These factors indicate that the strong emphasis on professional specific elements and subjects in the Finnish teacher education programme plays an important role with respect to recruitment. In particular, it seems as if Finnish teacher education focuses strongly on training future teachers for the teaching profession and a professional community. (Rasmussen & Dorf, 2010, p.65).

D'après les conclusions de Rasmussen et Dorf (2010) nous trouvons alors pertinent d'examiner et de comparer des aspects tels que les études pédagogiques présents dans les programmes finlandais et québécois, la proportion et la profondeur des activités pratiques en enseignement et, plus généralement, l'approche basée sur la recherche, adoptée en Finlande, en comparaison avec l'approche par compétences adoptée au Québec.

Dans cette dernière partie, nous avons examiné les études comparées réalisées sur la formation des enseignants au Québec et en Finlande, et de quelle manière celles-ci se sont avérées intéressantes pour notre recherche. Ces études nous permettent alors d'avoir une idée de ce qui serait pertinent à analyser lors d'une comparaison des systèmes de formation des enseignants. Cela dit, aucune étude empirique n'a été réalisée pour comparer les systèmes de formation des enseignants en Finlande et au Québec. Or, il existerait un intérêt pour les études comparées comme manière d'analyser des systèmes de formation des

enseignants, dans le cadre de la professionnalisation des enseignants et de la quête d'une éducation de qualité dans les différents contextes.

Nous avons également constaté que le Québec et la Finlande adhèrent tous deux au mouvement de la professionnalisation de l'enseignement, bien que de manière différenciée. Les systèmes de formation des enseignants, tous deux cherchant d'une certaine façon le développement des enseignants en tant que professionnels réfléchis, nous font postuler qu'une étude comparée entre ceux-ci serait pertinente. Nous formulerons ensuite nos questions spécifiques de recherche.

2.7. Questions spécifiques de recherche

- 1) Les similitudes et différences des programmes de formation des enseignants en Finlande et au Québec interviennent-elles de façon manifeste sur :
 - a) les conditions d'admission aux programmes?
 - b) l'organisation des programmes (objectifs, durée, contenus)?
 - c) la place de la formation pratique?
 - d) les stratégies d'évaluation?
 - e) l'intégration de la recherche dans la formation?
- 2) À quel(s) modèle(s) de formation professionnelle ces différences renvoient-elles?
 - a) Dans quelle mesure sont-elles proches ou éloignées des idéaux qui caractérisent la professionnalisation de la formation des enseignants?
 - b) De quelle façon l'idée de « praticien réflexif » est mise en place dans les programmes de formation initiale des enseignants?
 - c) De quelle façon le concept de « professionnalisation » est adopté dans la description et les objectifs des programmes?

3) Est-il possible de dégager des améliorations qui pourraient être apportées au programme de formation des enseignants québécois pour le rendre de meilleure qualité?

Chapitre 3 : Le cadre méthodologique

Dans ce chapitre, nous présentons nos choix méthodologiques dans le but de répondre à nos questions spécifiques de recherche. Nous expliquons tout d'abord le type de recherche que nous avons réalisé, de même que les règles que nous respectons pendant le déroulement de celle-ci. Par la suite, nous expliquons comment fut effectuée la cueillette et l'analyse des données. Finalement, nous discutons des limites de cette recherche et de quelle manière nous avons tenté de garantir un traitement le plus objectif et éthique possible.

3.1. Le type de recherche

Pour répondre à nos questions spécifiques de recherche nous avons choisi de réaliser une recherche de type qualitatif, qui se « définit essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques ; ce sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification. » (Lamoureux, 2000, p.38).

De plus, cette recherche comprend une visée descriptive, par laquelle nous avons cherché à identifier des éléments précis et à établir des relations entre eux. Dans ce sens, et en accord avec Van der Maren (1996), une théorie descriptive, plutôt que d'être un guide pour l'action, alimenterait la réflexion, et certains des éléments de celle-ci pourraient être utilisés dans la construction de théories praxéologiques⁸.

Par rapport aux techniques pouvant être utilisés dans une visée descriptive, Le Thàn-Khôi (1981) explique : « Selon son objet, la description fait appel à des techniques différentes : soit l'analyse de documents existants qui fournissent les données nécessaires, soit des enquêtes par questionnaires ou interviews, ou bien des observations sur le terrain. » (p.88). À cet égard, nous avons réalisé une analyse des documents existants portant sur les systèmes de formation des enseignants du primaire, et nous les avons comparé dans deux contextes : le Québec et la Finlande. Nous avons alors réalisé une *étude comparative documentaire*.

⁸ La praxéologie est une discipline portant sur le comportement humain (Gasparski, 2008).

En ce qui a trait à la méthode comparative, Le Thôn-Khôi (1981) en définit les règles:

Identification du phénomène : l'auteur explique que la description doit partir d'une certaine conceptualisation qui ordonne les faits et leur donne un sens. Il faut identifier les concepts et les distinguer d'autres qui leur sont proches.

Dans le 2^e chapitre de notre projet de recherche, nous avons réalisé cette démarche. Nous avons identifié plusieurs concepts et analysé leur mise en œuvre au Québec et en Finlande, tels que la professionnalisation des enseignants ; la formation professionnelle et initiale ; et les études comparatives de la formation des enseignants dans chaque contexte.

Analyse des composants du phénomène : Identifier et distinguer les dimensions.

Nous réalisons dans ce troisième chapitre la démarche suivante : nous clarifions et distinguons les dimensions analysées, de même que les indicateurs qui mesurent chaque dimension.

Mise en relation avec la société globale : Cette étape mène à l'interprétation. « Rien ne se comprend si ce *n'est pas par rapport au tout*, à la collectivité tout entière et non par rapport à des parties séparées ; il n'est aucun phénomène social qui ne soit partie intégrante du *tout* social. » (Mauss, cité dans Le Thôn-Khôi, 1981). Tenir compte du contexte général pour l'analyse du phénomène.

La mise en relation avec la société globale se réalise lors de notre interprétation des résultats obtenus, lorsque nos données sont « recontextualisées » (Wanlin, 2007) en tenant compte de chaque contexte étudié, soit le Québec et la Finlande.

3.2. La constitution du corpus de documents

Dans le cadre de notre étude documentaire, nous avons effectué l'analyse de trois types de documents :

1. Les documents relatifs aux politiques qui fixent le cadre légal de la formation des enseignants au Québec et en Finlande.

2. Les documents relatifs aux programmes (durée, organisation, contenu, processus, etc.) dans les deux contextes.
3. Les travaux de recherche portant sur l'analyse respective des deux systèmes de formation.

En ce qui a trait à notre technique d'échantillonnage, et en tenant compte du fait qu'il s'agit ici d'une recherche intensive (Garon, 2011), nous avons réalisé un échantillonnage par choix raisonné (Lamoureux, 2000), c'est-à-dire par un procédé non probabiliste dans lequel le chercheur même choisit de façon délibérée certains éléments à analyser.

Étant donné que nous avons réalisé une recherche documentaire, nous avons examiné les aspects à prendre en compte pour réaliser l'échantillonnage des documents proposés par Van der Maren (1996) et Lamoureux (2000) : il nous a fallu réaliser une critique systématique des documents.

En première instance, nous avons réalisé une critique externe des documents, afin de vérifier l'authenticité de ceux-ci (Lamoureux, 2000). Nous avons évalué la source du document, la date, l'auteur, le lieu de production, pour ensuite poser la question de l'authenticité et de l'intégrité des données (Van der Maren, 1996). A cet égard, nous avons déterminé s'il s'agissait de sources primaires ou secondaires, quelle est la langue originale de chaque document, ainsi que le type de publication. Nous avons également examiné l'état du document, sa lisibilité, si c'est une copie, un original, ou un document électronique.

Dans le cas de notre recherche, nous nous sommes efforcés d'accéder à des sources primaires. Néanmoins, et surtout dans le cas de la Finlande, pour laquelle nous avons accès à une moins grande variété de sources, nous avons dû recourir à l'analyse de documents provenant de sources secondaires afin d'avoir un échantillon plus complet de documents. Nous avons dû aussi accéder à des documents traduits du finlandais à l'anglais. Dans tous ces cas, nous avons vérifié avec davantage de soin la nature des sources et des informations, en notant la provenance des documents et la qualité de l'information. Il nous a fallu aussi veiller à ce que la qualité des documents pour l'un et l'autre pays soit semblable.

Au niveau de la critique interne des documents, nous avons évalué la crédibilité de ceux-ci (Lamoureux, 2000), en vérifiant la nature des informations et les intentions de l'auteur, ce dernier parlant de son point de vue et de la position qu'il occupe par rapport au phénomène étudié (Van der Maren, 1996). Il nous a fallu, à cet égard, consulter plusieurs sources pour les confronter entre elles et trouver des divergences et convergences par rapport au sujet étudié.

En ce qui a trait à la taille des échantillons, nous avons consulté le plus de sources possibles pour un même sujet, tout dépendant de notre accès à celles-ci. Mais nous avons appliqué aussi le principe de saturation (Van der Maren, 1999), c'est-à-dire que nous avons cherché des données jusqu'au moment où les données recueillies n'apportaient plus de nouvelles informations. Nous avons finalement retenu 79 documents au total pour réaliser notre analyse.

3.3. Les instruments et la procédure de cueillette des données

Étant donné que nous avons travaillé avec des données invoquées, soit « des données qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener » (Van der Maren, 1999), nous ne devons pas construire un instrument en tant que tel. Il s'agit ici plutôt de la manière dont nous avons cherché nos documents et l'accès que nous avons à ceux-ci.

À cet égard, nous avons utilisé, en tant qu'instrument essentiel pour notre recherche, l'Internet. Par l'entremise de moteurs de recherche comme Google et Google Scholar, nous avons accédé aux sites Internet d'universités québécoises et finlandaises, dans le but d'effectuer la recherche de documents portant sur les programmes de formation, ainsi que les plans de cours pour quelques cas particuliers (par exemple, les plans des cours de méthodes de recherche). Nous avons accédé également aux sites Internet gouvernementaux (plus spécifiquement le site du ministère de l'Éducation de chaque contexte) afin d'effectuer la recherche de documents politiques officiels portant le cadre légal de la formation des enseignants du primaire dans les deux contextes.

Des bases de données telles qu'ERIC, FRANCIS et CBCA ont été aussi consultées dans le but d'examiner des documents pertinents (des publications par des professeurs et des facultés des sciences de l'éducation, des évaluations des programmes, etc.).

De plus, nous avons accédé aux catalogues des bibliothèques (Université de Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec) dans le but de consulter les documents gouvernementaux des programmes de formation des enseignants au Québec.

Pour réaliser notre recherche, nous avons utilisé des mots clés (Boisvert, 2000) en français et en anglais, dépendamment de la source et du contexte. Les mots clés les plus utilisés ont été :

Formation ET enseignants OU maîtres ET Québec

Formation ET enseignants OU maîtres ET Québec ET documents officiels

Universités ET Québec

Programmes ET formation ET enseignants OU maîtres ET Québec

Ministère de l'éducation ET Québec

Teachers ET education OU formation OU training ET Finlande

Teachers ET education OU formation OU training ET Finlande ET official documents

Universities ET Finland

Teacher ET training ET programs ET Finland

Ministry of education ET Finland

Finalement, nous avons réalisé la cueillette des données au cours des mois d'octobre, novembre et décembre 2011, et janvier et février 2012, à l'Université de Montréal.

3.4. La stratégie d'analyse des données

« Une fois l'information contextualisée recueillie, la tâche suivante consiste à l'analyser pour, ensuite, en faire une synthèse ; autrement dit, il s'agit de mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en tirer la signification. » (Van der Maren, 1999, p.157). Afin de réaliser l'analyse des données, nous nous sommes basés sur une stratégie déductive, par laquelle nos données « sont directement *dépendantes* du cadre théorique construit *a priori*, et aucune donnée inattendue ne peut mener à un questionnement porteur de connaissances nouvelles. » (Leutenegger & Saada-Robert, 2002, p.14). Pour fin d'analyse, nous avons dégagé des caractéristiques particulières de la professionnalisation et, partant de là, nous avons construit une grille d'analyse avec des catégories et des critères afin d'établir une comparaison entre les deux contextes.

Pour ce faire, nous avons codé nos données comme suit. Il faut préciser que les catégories établies pour cette grille d'analyse ont été empruntées aux catégories du *phénomène mondial de la professionnalisation* présentés par Tardif, et al. (1998). Les critères ont été établis en lien avec l'ensemble de la documentation que nous avons consultée.

Tableau 2 – Grille d'analyse

Catégories (dimensions)	Critères (indicateurs)
1. L'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation	<ul style="list-style-type: none">• Trajectoire des enseignants (scolarité des enseignants)• Modèle de formation :<ul style="list-style-type: none">- les orientations et objectifs de formation- la durée, structure et contenus.• Critères d'admission• Les institutions et l'autorité sur la formation
2. L'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance (Knowledge base) ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant	<ul style="list-style-type: none">• Cours de recherche, mémoires de recherche
3. La place centrale réservée à la	<ul style="list-style-type: none">• Articulation théorie/pratique, stages

formation pratique et aux stages	
4. La collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Écoles associées • Rôle des superviseurs de stages et des enseignants associés
5. Les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Critères de diplomation • Évaluation des compétences

Nous avons traité les données dans une perspective qualitative, en utilisant le logiciel QDA Miner. Ce logiciel nous a permis d'organiser nos données pour réaliser une comparaison des catégories et des critères dans chaque contexte.

Dans les tableaux 3 et 4, nous présentons la liste des documents retenus pour l'analyse ainsi que les catégories pour lesquelles chaque document a été utilisé. Dans plusieurs cas, un seul document a été utilisé pour plus d'une catégorie.

Tableau 3 – Corpus de documents : Québec

Contexte: QUÉBEC				Catégorie				
Auteur / Organisme	Titre	Année	Type	1	2	3	4	5
Documents politiques:								
CAPFE	Programmes agréés selon l'université	2012	Site web	X				
Gouvernement du Québec	Règlement sur les autorisations d'enseigner	2012	Publication gouvern.	X				
MEQ	La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles	2001	Publication gouvern.	X		X		X
MEQ	Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec	2003	Rapport	X				X
MELS	La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique	2008	Publication gouvern.	X		X	X	X
MELS	L'éducation au Québec.	2008	Site web	X				
Travaux de recherche:								
Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. & Desbiens, J.-F	Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise	2005	Livre					X
Boutet, M., Gagné, L., & Thiffault, C	Le mystérieux rôle des superviseurs de stage	2008	Actes de colloque				X	
Caron, J.	L'encadrement du stagiaire en enseignement. Analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés	2010	Mémoire de maîtrise				X	

Castonguay, M.	Les niveaux de maîtrise des compétences atteints par les finissants en formation des maîtres	2003	Mémoire de maîtrise	X					
Desjardins, J. & Dezutter, O.	Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois	2009	Article de journal	X	X				
Karsenti, T	Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. Bilan de deux expériences réalisées au Québec	2005	Article de journal			X			
Laforce, L.	Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP), cohorte 1995-1999	2002	Rapport						X
Laurier, M.D.	Université de Montréal : le développement du programme pour le préscolaire/primaire	2006	Chapitre de livre	X					
Pharand, J., & Boudreault, P	Enseignants associés et superviseurs: compétences attendues des uns à l'égard des autres dans le cheminement des stagiaires	2008	Actes de colloque				X		
Tardif, M. & Borges, C.	Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande.	2009	Article de journal	X					
Tardif, M., Karsenti, T., Lessard, C., Gauthier, C. et Lenoir, Y.	Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation sur l'avenir de la formation à la profession enseignante	2003	Rapport	X					
Programmes/Universités:									
Bihan, A	Recherches appliquées en éducation. Plan de cours.	2010	Plan de cours		X				
Université Bishop's	B.Ed. Elementary Teacher Education	s.d.	Site web	X					
Université Concordia	BA Specialization in Early Childhood and Elementary Education.	s.d.	Site web	X					
Université de Montréal	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	s.d.	Site web	X					
Université de Montréal	CRC et statistiques d'admission – Programmes à capacité d'accueil limitée.	2011	Site web	X					
Université de Montréal	Guide de l'étudiant du B. Éd. en éducation préscolaire et en enseignement primaire.	2011	Site web	X		X			X
Université de Montréal	Répertoire des cours, Recherches appliquées en éducation	2012	Site web		X				
Université de Montréal	Études	s.d.	Site web	X					
Université de Montréal	Système d'évaluation des dossiers	s.d.	Site web	X					
Université de Sherbrooke	Règlement d'évaluation des apprentissages pour les programmes de premier cycle	2008	Site web						X
Université de Sherbrooke	Mémoire professionnel	s.d.	Site web	X	X				
Université de Sherbrooke	Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire.	2011	Site web	X					
Université Laval	Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire	s.d.	Site web	X					
Université McGill	Kindergarten and Elementary Education	2012	Site web	X					

UQAC	Introduction au programme et la recherche en éducation	2011	Site web		X				
UQAC	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	2012	Site web	X					
UQAM	FPE4952 Initiation à l'utilisation de la recherche en éducation pour l'actualisation des interventions pédagogiques	2012	Site web		X				
UQAM	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale)	2012	Site web	X					
UQAM	Conditions d'admission - Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale).	2012	Site web	X					
UQAR	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	s.d.	Site web	X					
UQAT	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	2012	Site web	X					
UQO	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	s.d.	Site web	X					
UQTR	Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire	2007	Site web	X					
Nombre total de documents:		40							

Tableau 4 – Corpus de documents : Finlande

Contexte: FINLANDE			Catégorie						
Auteur / Organisme	Titre	Année	Type	1	2	3	4	5	
Documents politiques:									
European Commission	Organisation of the Education System in Finland.	2009	Rapport	X			X	X	
Finnish Higher Education Evaluation Council		s.d.	Site web	X					
Finnish National Board of Education	Teachers in General Education	2010	Site web	X					
Ministry of Education, Finland	ICT in Finnish Initial Teacher Education. Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project ICT in Initial Teacher Training	2010	Rapport	X	X		X		
Ministry of Education, Finland	Universities Act 645/1997	1997	Publication gouvern.	X			X		
Ministry of Education, Finland	Attracting, developing and retaining effective teachers. Country background report for Finland	2003	Rapport	X		X			
Ministry of Education, Finland	Government Decree on University Degrees 794/2004	2004	Publication gouvern.	X					
Ministry of Education, Finland	The national framework for qualifications and other learning, Report	2009	Rapport	X					

OCDE	Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results	2010	Rapport	X				
The Matriculation Examination Board	The Finnish Matriculation Examination.	s.d.	Site web	X				
Travaux de recherche:								
Hansén, S-E, & Wenestam, C-G.	On central dimensions of teacher education – a Finnish perspective	1999	Monographie		X			
Kansanen, P	Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments	2003	Chap. Livre électronique	X	X	X	X	
Lindblom-Ylänne, S	Enhancing the Quality of Teaching in Higher Education in Finland: The Case of the University of Helsinki	2006	Article de journal	X	X			
Malaty, G.	Mathematics Teacher Training in Finland.	2004	Article en ligne	X			X	
Mikkola, A.	Research-based Teacher Education in Finland	2010	Chap. Livre électronique	X	X			
Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R.	Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers.	2009	Article de journal	X				
Niemi, H.	Advancing Research into and during Teacher Education	2008	Monographie		X	X		
Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R.	In the front of the Bologna process. Thirty years of research-based teacher education in Finland	2006	Monographie	X				
Ostinelli, G.	Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland	2009	Article de journal	X				
Sahlberg, P.	Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education?	2006	Article de journal	X	X			
Sahlberg, P.	The Secret to Finland's Success: Educating Teachers	2010	Rapport	X				
Sahlberg, P.	Developing Effective Teachers and School Leaders: The Case of Finland	2011	Rapport	X		X		
Sahlberg, P.	Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?	2011	Livre				X	
Valli, R. & Johnson, P.	Entrance Examinations as Gatekeepers	2007	Article de journal	X				
Westbury, I., Hansén, S., Kansanen, P. & Björkvist, O.	Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience	2005	Article de journal	X	X			
Programmes/Universités:								
Åbo Akademi	Site web universitaire.	s.d.	Site web	X				
University of Helsinki	Class teacher education. Presentation.	2006	Site web	X				
University of Helsinki	Supervisor Teacher Training.	2006	Site web				X	
University of Helsinki	Curriculum for class teacher education 2008	2008	Site web	X				
University of Jyväskylä	Teacher Education Curriculum	s.d.	Site web			X		
University of Oulu	WebOodi	s.d.	Site web		X			X
University of Oulu	Department of Educational Sciences and Teacher Education	s.d.	Site web	X				
University of Oulu	Site web universitaire.	s.d.	Site web					X
University of Oulu	Written Maturity Test	2010	Site web		X			X
University of Tampere	ECTS Survival Guide 2011-2012	2011	Site web					X
University of Turku	Site web universitaire.	s.d.	Site web	X				
University of Turku	Department of Teacher Education	s.d.	Site web	X				

University of Turku	Faculty of Education	s.d.	Site web	X				
Väljärvi, J.	Teacher education in Finland.	2011	Communication				X	
Nombre total de documents:		39						

Étant donné que pour réaliser l'analyse des données à l'aide du QDA Miner, il a fallu « décontextualiser » les données, il nous a fallu prendre soin de « recontextualiser » ces mêmes données afin de pouvoir en interpréter les résultats :

L'analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes (Tesch, 1990). Ce processus comprend donc deux moments distincts mais complémentaires: l'organisation des données impliquant une « segmentation » et entraînant une « décontextualisation », d'un côté, et, leur interprétation, ou encore catégorisation, menant à une « recontextualisation », de l'autre (Savoie-Zajc, 2000) (Wanlin, 2007, p.252).

C'est-à-dire que, et en respectant les règles de la méthode comparative exposées par Le Tân-Khôi, (1981), nous avons dû réaliser une comparaison des caractéristiques particulières des programmes de formation dans chaque contexte, mais « recontextualiser » celles-ci au moment d'interpréter les résultats obtenus.

3.5. Les limites et l'éthique de la recherche

Notre recherche comporte plusieurs limites qui doivent être prises en considération. Premièrement, il s'agit ici d'une interprétation subjective des documents. « Dans toute recherche en sciences humaines, la personne du chercheur risque d'être une variable intermédiaire. En effet, par ses attentes ou ses comportements, il peut de façon involontaire et inconsciente interférer dans la manifestation des variables de recherche. » (Lamoureux, 2000, p. 180). Pour diminuer la portée de cette interférence, nous avons utilisé un moyen de contrôle consistant à faire vérifier par le directeur de recherche la nature des sources.

Le contexte devient aussi une des limites les plus importantes, car nous avons réalisé une comparaison entre le Québec et la Finlande, mais par le biais d'une recherche effectuée uniquement au Québec. Une connaissance plus approfondie du contexte québécois, jointe à

une connaissance restreinte du contexte finlandais, peut mener à des interprétations erronées de certains documents. D'autre part, l'accès aux documents liés au cas finlandais a été également plus limité comparativement à l'accès aux documents du contexte québécois.

Finalement, la langue des documents peut aussi mener à de mauvaises interprétations, car nous avons analysé des documents rédigés en français et en anglais, certains de ces derniers probablement traduits d'une autre langue (par exemple, le finnois ou le suédois). De plus, la traduction de certains concepts par la chercheuse même peut être erronée.

Nous avons tenté alors de faire preuve du maximum de rigueur possible en ce qui a trait à l'échantillonnage des documents et du codage de ceux-ci. De même, nous nous sommes efforcés de garantir un examen critique rigoureux des sources et nous avons tenté d'être les plus objectifs possibles au moment d'analyser les documents, et de présenter des résultats de recherche qui soient intéressants et qui inspireront une réflexion sur ce sujet. C'est-à-dire que nous prétendons contribuer à de nouvelles connaissances au champ de l'administration de l'éducation et de l'éducation comparée, et surtout au sujet de la formation des enseignants.

Étant donné qu'il s'agit ici d'une recherche documentaire, et selon les balises édictées par le bureau de la recherche de l'Université de Montréal, nous ne devons pas demander une approbation éthique. Néanmoins, nous devons respecter scrupuleusement tout ce qui concerne les droits d'auteur et la propriété intellectuelle, et nous devons citer les sources de tous les documents consultés.

Nous respectons également les règles d'éthique de la recherche proposées par Lamoureux (2000), car nous prétendons réaliser un projet de qualité, avec une préoccupation constante vis-à-vis des enjeux, et en assurant la rigueur méthodologique de notre travail de recherche.

Chapitre 4 : Analyse des données

Nous avons pris comme cadre d'analyse principal la professionnalisation en tant que mouvement international, et cela dès le point de départ d'une perspective comparative. Nous avons construit une grille d'analyse basée sur les catégories du *phénomène mondial de la professionnalisation* présentées par Tardif, et al. (1998). Dans ce chapitre nous présentons et analysons de manière comparative des données recueillies portant sur les cinq catégories dans les deux contextes : 1) l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation ; 2) l'intégration de la recherche dans la formation ; 3) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages ; 4) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires ; et, 5) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences. Pour chaque catégorie, nous présentons de l'information pertinente à chaque contexte, et nous réalisons ensuite une synthèse comparative de chacune afin de mettre en évidence les similitudes et les différences plus importantes trouvées entre les caractéristiques des programmes de formation initiale des enseignants du primaire du Québec et de la Finlande.

4.1. L'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation

L'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation est un des aspects qui a caractérisé la professionnalisation des enseignants à titre de mouvement international. En quoi consiste le système de formation d'enseignants que nous avons actuellement au Québec? En Finlande? Pour établir des comparaisons entre ces deux contextes dans cette première catégorie, et tel que montré dans notre grille d'analyse, nous avons créé cinq sous-catégories (critères) que nous présentons et comparons séparément, soit : le parcours des enseignants ; les orientations de la formation ; la structure et les contenus de la formation ; les critères d'admission et de sélection aux programmes de formation ; et les institutions et l'autorité sur la formation.

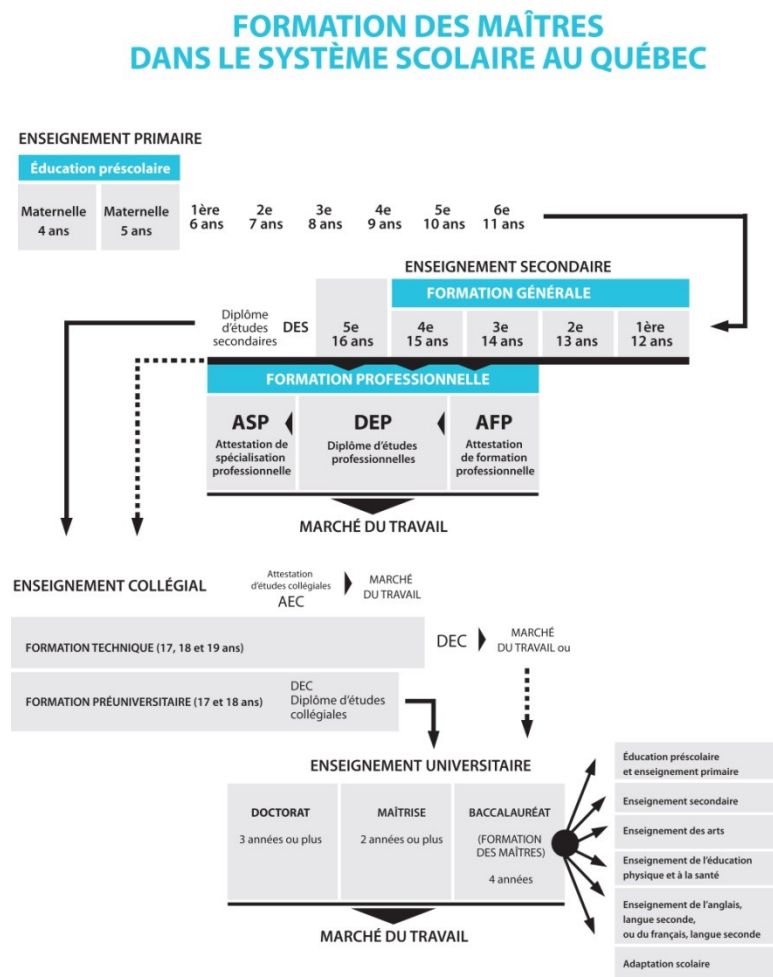
4.1.1. Le parcours des enseignants au Québec et en Finlande

La formation des enseignants est étroitement liée aux systèmes éducatifs des pays, des provinces, états et régions. Dans chaque contrée, le système éducatif va en fait définir le parcours que doivent réaliser les enseignants afin d'obtenir leur permis d'enseignement. Dans cette section nous examinerons donc brièvement les systèmes éducatifs du Québec et de la Finlande, pour ensuite comparer le parcours (ou scolarité) des enseignants de l'école primaire dans chaque contexte.

Il faudrait d'abord préciser qu'au Québec, le même programme forme les enseignants pour l'école primaire et pour le préscolaire, tandis qu'en Finlande, le programme de formation est différent pour les deux niveaux. En effet, si les enseignants finlandais doivent compléter un baccalauréat de 3 ans pour obtenir le permis d'enseignement pour le niveau préscolaire, ils doivent cependant compléter un programme de maîtrise de 5 ans afin de pouvoir enseigner au niveau primaire. Néanmoins, les enseignants qualifiés pour enseigner à l'école primaire peuvent aussi enseigner au préscolaire (European Commission, 2009). Dans cette recherche, comme nous l'avions mentionné, nous nous pencherons sur la formation des enseignants de l'école primaire dans les deux contextes.

Le système d'éducation au Québec comporte plusieurs paliers : l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire, puis la formation professionnelle, l'enseignement collégial et universitaire. Pour présenter le système d'éducation québécois et la place de la formation des enseignants, nous empruntons la figure du Rapport du Ministère de l'Éducation du Québec (2003) « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec » :

Figure 3 – Formation des enseignants dans le système éducatif québécois



L'enseignement primaire au Québec compte six années de scolarité, et les enfants le commencent à l'âge de 6 ans. Par la suite, l'école secondaire représente une formation générale de 5 ans, divisée en deux cycles (le premier de trois ans et le deuxième de deux ans). Au Québec, l'éducation est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, soit la fin de l'école secondaire, quand les élèves obtiennent leur Diplôme d'études secondaires (DES), lequel leur donne accès aux études collégiales (MELS, 2008a). À partir du 2^{ème} cycle du secondaire, les élèves peuvent également choisir des programmes de formation professionnelle qui donnent accès au marché du travail.

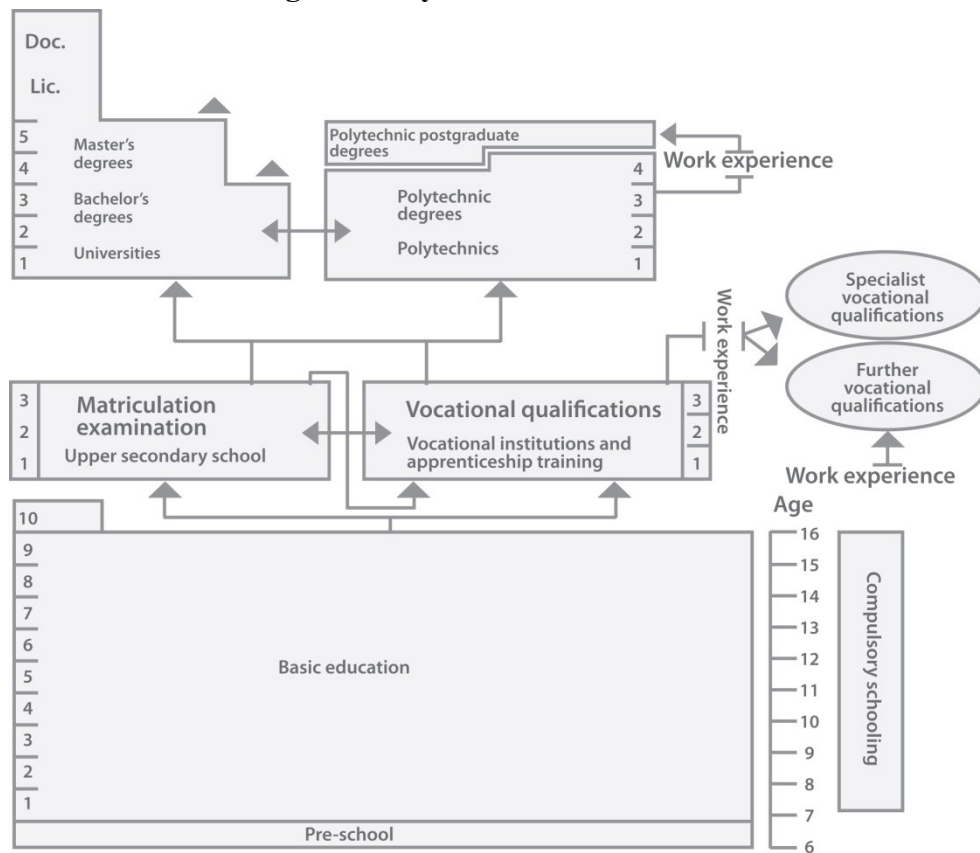
Ceux qui veulent poursuivre leurs études à l'université passent d'abord par le CÉGEP (la formation collégiale pré-universitaire) et y réalisent une formation de 2 ans, à la fin de

laquelle ils obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC), lequel leur donne accès aux études universitaires (en plus des exigences particulières d'admission dont nous discuterons plus loin).

Le parcours des enseignants au Québec consiste alors en 11 années d'études à l'école primaire et secondaire, une formation collégiale de 2 ans et une formation initiale universitaire de 4 ans de baccalauréat. Les enseignants québécois complètent ainsi un total de 17 ans de scolarité. Quelle est alors le parcours des enseignants finlandais?

Le système éducatif finlandais consiste en l'éducation préscolaire, l'éducation fondamentale obligatoire (primaire et les trois premières années de l'école secondaire), l'éducation secondaire non-obligatoire, l'éducation vocationnelle, et l'éducation supérieure (dans les polytechniques et les universités). Pour le cas de la Finlande, nous empruntons aussi la figure de la version finlandaise du rapport « Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers » (Ministry of Education, 2003, p.19) :

Figure 4 – Système éducatif finlandais



Source: Ministry of Education, 2002

L'année précédant le début de l'éducation obligatoire, les enfants finlandais peuvent être inclus en éducation préscolaire sur une base volontaire. Cependant, les municipalités sont obligées de fournir et garantir l'éducation préscolaire (European Commission, 2009). À l'âge de 7 ans (une année plus tard qu'au Québec), ils commencent l'éducation fondamentale obligatoire : une éducation de catégorie générale qui durera 9 ans. Comme au Québec, l'éducation en Finlande est obligatoire jusqu'à l'âge de 16. Ils peuvent alors choisir de poursuivre leurs études ou intégrer directement le marché du travail.

Les jeunes désirant poursuivre leurs études ont plus d'un choix : ils peuvent aller à l'école secondaire supérieure générale, suivre des études vocationnelles, compléter d'autres programmes d'éducation de type post-obligatoire ou d'entraînement (comme l'« Apprenticeship training »), ou encore étudier une année de plus (10^{ème}) à l'école fondamentale.

En ce qui a trait à l'école secondaire générale (3 ans), celle-ci représente le chemin le plus régulier pour accéder aux études supérieures universitaires. À la fin de cette formation, les étudiants finlandais réalisent un examen de fin d'études secondaires baptisé en anglais « Matriculation examination ». La réussite de cet examen leur accorde une éligibilité générale à l'éducation supérieure⁹.

Ainsi, après 12 ans d'études, entre l'école fondamentale et l'école supérieure secondaire, les étudiants finlandais aspirant à devenir enseignants commencent leur programme de formation initiale qui consiste en un programme de 3 ans bac + 2 ans maîtrise, soit un programme de formation initiale de 5 ans qui, comme au Québec, totalise 17 ans de scolarité.

Ce premier critère de comparaison nous a permis d'observer que, en fin de compte, les enseignants du Québec et de la Finlande ont un parcours scolaire équivalent à 17 ans de formation, mais celui-ci est distribué de façon différenciée selon le système éducatif et le modèle de formation initiale dans chaque contexte. Le tableau 5, nous permet d'examiner le parcours scolaire des enseignants dans chaque contexte, et nous permet aussi de mieux constater où se situent les différences : une année de plus au secondaire en Finlande, mais

⁹ Postérieurement, dans notre analyse sur les critères d'admission aux programmes de formation initiale des enseignants nous développerons un peu plus sur ce « Matriculation examination ».

deux années supplémentaires de scolarité post-obligatoire au Québec dans les Cégeps. Nous observons par la suite que des différences se remarquent aussi dans le modèle de formation, les étudiants québécois réalisant un bac de 4 ans et les finlandais un bac+maîtrise d'une durée de 5 ans. Par conséquent, nous analyserons plus à fond le programme de formation initiale des enseignants dans chaque contexte.

Tableau 5 - Système éducatif et scolarité des enseignants au Québec et en Finlande

	Primaire	Secondaire	Post-obligatoire	Universitaire 1er cycle	Universitaire 2ème cycle	Total
Québec	6 ans	5 ans	2 ans Cégep	4 ans Bac		17 ans
Finlande	6 ans	6 ans		3 ans Bac	2 ans de Maîtrise	17 ans

4.1.2. Les orientations de la formation au Québec et en Finlande

Les orientations de formation adoptées dans un contexte donné influencent d'une manière significative les contenus et la structure des programmes, ainsi que l'importance donnée à la formation en milieu de pratique, la place de la recherche dans les programmes, etc. Pour cela, et avant d'aller plus loin dans la comparaison des caractéristiques des programmes, observons et comparons d'abord les orientations de la formation au Québec et en Finlande.

Au Québec, les nouvelles orientations des programmes de formation à l'enseignement, mises en place par le ministère de l'Éducation (MEQ) depuis 2001, et présentés dans un document intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences professionnelles*, inscrivent la conception de la formation à l'enseignement « dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement. » (p.13).

Le MEQ présentera également un modèle de professionnalité en enseignement orienté sur six axes : les compétences requises dans le nouveau milieu éducatif, la complexité de l'acte d'enseigner, la formation intégrée et ancrée dans les lieux de pratique,

la formation polyvalente, les liens entre la recherche et la formation, ainsi qu'un partenariat au niveau de la concertation. Il ajoute, en fait, que :

La formation doit se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique et prendre davantage en considération le fonctionnement du maître en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. Quant à la recherche, une plus grande part doit, entre autres choses, se faire sur des objets proches de la pratique professionnelle et dont les résultats peuvent être intégrés dans les programmes de formation à l'enseignement (MEQ, 2001, p.23).

La deuxième perspective du MEQ (2001), celle de l'approche culturelle de l'enseignement, introduit le rôle de l'enseignant comme « celui d'un passeur culturel; le maître devient alors héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, autrement dit, celui qui crée des rapports. » (p.13). Les futurs enseignants devraient alors maîtriser un ensemble vaste de contenus culturels, afin de pouvoir rendre plus significatifs les apprentissages de leurs élèves. Ces connaissances culturelles déborderaient largement du contenu disciplinaire dans les programmes à enseigner (MEQ, 2003).

Les deux orientations proposées par le MEQ, la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement, ont été traduites en douze compétences professionnelles (2001), souvent désignées comme le *Référentiel de compétences professionnelles en enseignement* (Desjardins & Dezutter, 2009). Les orientations des programmes au Québec mettent alors l'accent sur le concept de « compétence », plus précisément celui de « compétences professionnelles ». Le MEQ retient le concept de compétence dans la mesure où celle-ci se déploie en contexte professionnel réel, s'inscrit dans un « savoir-mobiliser » en contexte d'action professionnelle et se manifeste par un savoir-agir réussi. En fait, le MEQ explique que la compétence se distinguerait de « l'habileté » par la présence ou non du contexte réel : « la personne habile sait mobiliser, mais la personne compétente sait mobiliser en temps et espace réels et pas seulement en temps et espaces simulés ou contrôlés. » (p.51).

Le MEQ a alors défini les compétences professionnelles que l'on pourrait s'attendre des nouveaux diplômés en enseignement et ces douze compétences sont regroupées en quatre catégories comme suit :

Fondements du métier : 1) Compétence disciplinaire et culturelle ; 2) Compétence dans la langue d'enseignement.

Acte d'enseigner : 3) Compétence à planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 4) Compétence à piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 5) Compétence à évaluer des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 6) Compétence à gérer la classe.

Contexte social et scolaire : 7) Compétence à adapter l'enseignement aux besoins des catégories particulières d'élèves ; 8) Compétence à intégrer les TIC ; 9) Compétence à coopérer avec les partenaires ; 10) Compétence à travailler en équipe.

Identité professionnelle : 11) Compétence à s'engager dans une démarche de développement professionnel ; 12) Compétence à agir de façon éthique.

L'approche par compétences adoptée au Québec, en fait, s'inscrit « dans la foulée du courant des compétences, qui occupe aujourd'hui une place importante dans la plupart des systèmes d'éducation au Canada, en Amérique et un peu partout dans le monde. » (Desjardins & Dezutter, 2009, p.880). Cette approche permettrait d'acquérir un « savoir agir » fondé sur la mobilisation des ressources et exercé en situation professionnelle (MELS, 2008), d'où la grande importance accordée à la formation en milieu de pratique :

Ainsi, la formation en milieu de pratique doit se rapprocher des exigences du terrain d'exercice de la profession et prendre davantage en considération la façon de travailler de l'enseignant ou de l'enseignante, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. En somme, l'approche par compétences permet aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir, pendant la formation initiale, des savoirs qui seront rapidement mobilisés et utilisés au cours de la formation en milieu de pratique (MELS, 2008, p.4).

Une fois ces orientations du MELS présentées, examinons maintenant les objectifs de la formation poursuivis par quelques universités. Il faut mentionner que les universités québécoises ont dû réviser leurs programmes de formation et s'adapter aux exigences du ministère présentées dans son *Référentiel de compétences professionnelles en enseignement* en 2001.

L'Université de Montréal présente l'objectif de son *Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire*, comme suit :

Le programme vise à rendre l'étudiant capable de prendre en charge toute la classe ordinaire du préscolaire-primaire; de développer une pratique réflexive et d'autoévaluation; de recourir aux ressources du milieu, de collaborer avec l'équipe-école et les parents; d'entreprendre des recherches sur sa pratique et de s'engager dans un processus de formation continue (Université de Montréal, http://www.progcours.umontreal.ca/programme/index_fiche_prog/182010_struc.html).

Cette université propose, en fait, une formation axée sur différents volets de la profession enseignante, soit : 1) la connaissance du milieu (plus particulièrement, du caractère multiethnique de la grande métropole) ; 2) la diversité des besoins éducatifs et, plus particulièrement, ceux des élèves à risque ; 3) le partenariat éducatif ; et 4) les savoirs culturels. Bref, l'UdeM présente une formation dite intégrée qui allie théorie et pratique, pratique réflexive et développement professionnel.

En ce qui a trait à l'UQAM, et pour le même programme, celui-ci a comme objectif général :

de permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances et de développer les attitudes et les habiletés pour devenir des enseignants professionnels qui maîtrisent les savoirs, savoir-faire et savoir être à travers les différents axes de la formation (formation pratique, formation aux aspects culturel, social, philosophique et psychologique de l'éducation, et formation pédagogique) (UQAM, <http://www.programmes.uqam.ca/7693>).

Le programme de formation de l'UQAM, grâce notamment à la formation pratique, devrait permettre aux étudiants de démontrer leur capacité à travailler avec les élèves, à accepter la différence et à intervenir auprès des différents types d'enfants, de même qu'à répondre aux exigences liées aux différentes tâches de la profession et à définir leur projet de formation personnel dans un processus de formation continue. Par la formation aux aspects culturel, social, philosophique et psychologique de l'éducation, les étudiants de l'UQAM devraient acquérir des connaissances sur les diversités culturelles et les facteurs influençant le système scolaire et la réussite des élèves.

L'Université de Sherbrooke, finalement, à travers son programme de formation initiale cherche à permettre aux étudiants de consolider leur culture générale dans les domaines d'apprentissage du primaire et à développer leur curiosité intellectuelle ; de maîtriser le langage professionnel propre à l'intervention éducative ; d'acquérir les

connaissances et habiletés nécessaires à l'adaptation de son enseignement aux caractéristiques et aux besoins des élèves ; de développer des capacités d'analyse réflexive ; de s'ouvrir à des perspectives de formation continue ; et de développer des aptitudes à collaborer avec l'équipe pédagogique et les parents, entre autres choses. Cette université ajoute clairement : « l'atteinte de ces objectifs permet le développement des compétences relatives à l'enseignement au préscolaire et au primaire présentées dans le document La formation à l'enseignement (MEQ, 2001). » (Université de Sherbrooke, 2011).

En Finlande, et tel qu'expliqué par le ministère finlandais de l'éducation (MFE), un des objectifs clés de la formation des enseignants est : « to develop teaching professionals, who will develop their own work and working community. » (Ministry of Education, 2003, p.8). En fait, et toujours selon le MFE, la prémisse de la formation en enseignement est que les étudiants se familiarisent avec un développement humain holistique, l'interaction enseignant-apprenant, ainsi qu'avec les théories scientifiques concernant l'éducation, l'apprentissage et leurs applications au travail éducatif et à l'enseignement pratique. Le but est que les étudiants soient capables d'analyser et de résoudre des problèmes en matière d'éducation et d'enseignement, et aussi de développer leurs propres pratiques grâce à la recherche.

En fait, le programme de formation en Finlande peut être caractérisé comme *scientifiquement orienté et axé sur la recherche* (Sahlberg, 2006 ; Westbury, et al., 2005). Cela signifie que les théories éducatives sont utilisées comme principes directeurs pour l'enseignement et pour d'autres pratiques éducatives. Cela signifie également que les formateurs d'enseignants, ainsi que les futurs enseignants, sont activement impliqués dans la conduite de la recherche.

Niemi et Jakku-Sihvonen (2006) expliquent qu'en Finlande, on s'attend également à ce que les enseignants de l'école primaire (et secondaire aussi) participent à la gouvernance scolaire, cela signifie que des connaissances de base en administration scolaire et la capacité à collaborer sont très importantes. L'acquisition de compétences pour l'amélioration des écoles, l'évaluation et la gestion seraient intégrés aux objectifs des programmes de formation. En fait, la capacité des enseignants à collaborer avec les autres

enseignants, avec les directeurs, avec les familles et avec les autres acteurs éducatifs ou sociaux, serait considérée comme une partie essentielle de la compétence des enseignants.

Ces chercheurs ajoutent, en outre, que les étudiants en enseignement devraient être en mesure de réfléchir de manière critique sur leurs propres pratiques, ainsi que sur les compétences sociales liées à l'enseignement et sur les situations d'apprentissage. Les études pratiques (20 crédits ECTS) incluses dans le programme de formation auraient alors comme objectif de soutenir les étudiants dans leurs efforts pour acquérir des compétences professionnelles dans la recherche, et dans le développement et l'évaluation des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le programme de formation des enseignants de l'école primaire en Finlande combine donc une préparation théorique et pratique, dans le but de développer les futurs enseignants en praticiens réflexifs, autonomes et autoguidés, et qui posséderont un bagage de connaissances à la fois académiques, professionnelles et procédurales (Sahlberg, 2006).

A research-based approach, as a main organising theme of Finnish teacher education, is a principle that combines all the studies with research in some way. Its aim is to educate reflective teachers who understand research-based evidence and thinking and see how it is related to their own work (Mikkola, 2010, p.117).

Bref, la formation des enseignants en Finlande serait basée sur une combinaison de recherche, de pratique et de réflexion (Sahlberg, 2011), par laquelle l'on viserait à obtenir un développement équilibré de la personnalité de chaque enseignant, processus dans lequel son mode de pensée pédagogique va jouer un rôle essentiel. L'objectif global de la formation est, en fait, basé sur l'étude de l'éducation comme sujet principal, qui est composé de trois grands domaines : la théorie de l'éducation, les connaissances pédagogiques et didactiques des matières à enseigner, et la pratique. Ces composantes sont en interaction et le thème principal de l'organisation des programmes, depuis le début jusqu'à la fin, est l'approche basée sur la recherche (Kansanen, 2003).

Une fois les orientations des programmes de formation passées en revue, abordons les objectifs de formation mis de l'avant par quelques universités finlandaises. L'Université d'Helsinki, par exemple, cherche à éduquer des experts versatiles en éducation, en enseignement et en apprentissage, qui peuvent développer leur propre travail, qui sont

socialement conscients et qui maintiennent leur compétence professionnelle. Cette université exprime également, par rapport à son programme de formation en enseignement à l'école primaire, que :

The education supports the development of the students' pedagogical thinking and their growth into work as a researching teacher. The class teachers graduating from the University of Helsinki are capable of combining the comprehensive educational duty arising from the age groups of pupils and groups of pupils, competence in various disciplines, educational theory and practice into their own practical pedagogical theory (University of Helsinki, Department of Teacher Education, 2006, <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/index.html>).

On explique aussi que les études majeures en éducation incluses dans leur programme de formation familiarisent les étudiants avec les bases culturelles, psychologiques, pédagogiques et de recherche en éducation. « The aim of the basics of research is to educate teachers, who research their own work and are capable of pedagogical decision-making and critically utilising and producing educational knowledge. » (University of Helsinki, Department of Teacher Education, 2006).

En ce qui a trait à l'Université d'Oulu, celle-ci explique que son objectif de formation pour les enseignants de l'école primaire, est de soutenir le développement des futurs enseignants en éducateurs et professionnels éthiquement conscients, qu'ils soient capables et engagés à travailler dans une variété de tâches éducatives, qu'ils étudient et développent leurs propres méthodes de travail dans les différents établissements éducatifs, reconnaissent l'importance sociale de leur travail, qu'ils soient en mesure de répondre aux nouveaux défis de l'éducation, et qu'ils promeuvent la justice et l'égalité dans leur travail (University of Oulu, Department of Educational Sciences and Teacher Education, <http://www oulu.fi/ktkold/kasope/english/>).

L'Université de Turku, pour sa part, explique que son Département de formation des enseignants :

provides a theory- embedded, discipline- based education of high quality with the ultimate goal of educating future teachers whose personal educational philosophy consists of a solid theoretical foundation, rigorous expertise, resourcefulness and

critical reflection skills necessary for continued success and development in the teaching profession and in the teaching community. Throughout university education, personal development is encouraged, communications skills and active learning skills are fostered (University of Turku, Department of Teacher Education, <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/en/index.html>).

Une fois les orientations de formation présentées pour chaque contexte, réalisons une synthèse comparative. Dans le tableau 6 nous pouvons observer les orientations de la formation au Québec et en Finlande.

Tableau 6 – Comparaison des orientations de la formation au Québec et en Finlande

	Approche générale	Liens entre recherche et formation	Importance donnée à la formation en milieu de pratique	Vision de l'enseignant
Québec	Approche par compétences : Acquisition d'un « savoir-agir », fondé sur la mobilisation de ressources et exercé en situation professionnelle.	Davantage de recherches sur la pratique professionnelle. Résultats intégrés dans les programmes de formation.	La formation en milieu de pratique doit se rapprocher des exigences du terrain d'exercice de la profession et prendre davantage en considération la façon de travailler, par l'entremise de l'analyse réflexive.	Double perspective : professionnalisation et approche culturelle de l'enseignement. Les futurs enseignants doivent maîtriser un ensemble vaste de contenus culturels, qui débordent largement du contenu disciplinaire dans les programmes à enseigner.
Finlande	Approche basée sur la recherche : Les théories éducatives comme des principes directeurs pour l'enseignement et les pratiques éducatives.	Les formateurs d'enseignants et les futurs enseignants sont activement impliqués dans la conduite de la recherche.	La formation pratique devrait soutenir les étudiants dans leurs efforts pour acquérir des compétences professionnelles dans la recherche, et dans le développement et l'évaluation des processus d'enseignement. Développer les futurs enseignants en praticiens réflexifs, autonomes et autoguidés.	Développement de professionnels en enseignement par un développement humain holistique centré sur les interactions enseignant-apprenants, et familiarisés aux théories scientifiques en éducation.

Le tableau 6 met en évidence des différences mais aussi beaucoup de similitudes entre les deux systèmes de formation. La première différence importante à souligner est l'approche de la formation : au Québec, l'approche par compétences, met l'accent en particulier sur le « savoir-agir », fondé sur la mobilisation de ressources et exercé en situation professionnelle. En Finlande, l'approche basée sur la recherche, dont les théories éducatives prennent parti comme des principes directeurs pour l'enseignement et les pratiques éducatives. Nous pourrions alors dire qu'au Québec on donne plus d'importance à la formation en milieu de pratique et en Finlande aux théories éducatives.

La différence la plus remarquable serait celle liée aux liens entre la recherche et la formation. Au Québec on souhaite que les chercheurs et formateurs réalisent davantage de recherches dont l'objet soit proche de la pratique professionnelle et dont les résultats puissent être intégrés dans les programmes de formation. En Finlande, on cherche non seulement à ce que les formateurs soient impliqués dans la recherche, mais que les futurs enseignants le soient aussi. On s'efforce en fait, en Finlande, de former et de développer des « enseignants-chercheurs ».

En ce qui a trait aux similitudes dans les orientations de formation dans les deux contextes, nous trouvons qu'au Québec comme en Finlande, il existe une importance donnée à la formation en milieu de pratique, laquelle, combinée avec la préparation théorique, devrait permettre aux futurs enseignants de devenir des « praticiens réflexifs » (dans les deux contextes, en fait, on parle des « praticiens réflexifs »). En Finlande, à la combinaison théorie-pratique, on ajoute un troisième élément, l'acquisition de compétences professionnelles dans la recherche.

Finalement, en ce qui a trait à la vision de l'enseignant, nous avons observé que dans les deux contextes, on vise le développement de « professionnels de l'enseignement », mais au Québec on ajoute une autre perspective : celle de l'approche culturelle de l'enseignement, les futurs enseignants devant alors maîtriser un vaste ensemble de contenus culturels débordant du contenu disciplinaire inclus dans les programmes. En fait, au Québec, on cherche à ce que les enseignants soient éduqués en matière de diversités culturelles et puissent adapter leur enseignement aux caractéristiques et besoins des élèves.

En Finlande, on réaffirme le besoin de familiarisation avec les théories scientifiques, et on vise à ce que les enseignants puissent travailler à une variété de tâches éducatives.

4.1.3. La structure et les contenus de la formation au Québec et en Finlande

Les orientations de la formation analysées et comparées, observons maintenant la structure et les contenus de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande. Examinons tout d'abord le programme de formation initiale au Québec : le Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP).

De façon générale, les enseignants du primaire au Québec sont formés par les universités dans le cadre d'un programme de premier cycle. Il s'agit d'un baccalauréat de quatre années, d'un minimum de 120 crédits, et pour lequel les étudiants réalisent 700 heures obligatoires de formation en milieu de pratique. Un crédit universitaire représente, au Québec, 45 heures d'activités de formation telles que : des leçons magistrales, des devoirs, des recherches, et des lectures personnelles. La plupart des cours, ainsi que nous le constaterons, comportent 3 crédits, soit 135 heures de formation, réparties en 45 heures de cours et 90 heures de travail personnel (Tardif & Borges, 2009). Les cours identifiés comme ayant 6 crédits ou plus sont souvent les stages obligatoires. Rappelons que les étudiants en enseignement réalisent un total de 700 heures obligatoires de formation pratique (stages).

Pour comprendre un peu la structure de la formation, organisée sur les quatre années de formation, prenons le programme de formation de l'Université de Montréal. Dans l'Annexe 1 : *Cheminement de l'étudiant*, nous observons les cours disciplinaires et professionnels, et les stages, ces derniers commençant dès la première année de formation : les étudiants réalisent un total de quatre stages, soit un par année. À raison d'environ 30 crédits par année répartis entre les cours et les stages, les étudiants complètent ainsi leurs 120 crédits requis.

Le programme de formation au Québec correspondrait au modèle « simultané » qui, comme nous l'avons expliqué dans notre 2^e chapitre, combine l'éducation générale dans une ou plusieurs matières avec la théorie et pratique de la formation professionnelle à l'enseignement (Ostinelli, 2009). Afin d'étudier ceci plus à fond, nous nous référerons à l'Annexe 2 : *Structure du programme*, également de l'Université de Montréal, qui nous

montre le poids attribué aux cours théoriques, à la formation professionnelle et à la formation pratique dans le programme, soit un total de 15 crédits de cours (675 heures) dédiés aux sciences de l'éducation (Initiation à la profession enseignante) ; 27 crédits de cours obligatoires (1215 heures) en intervention éducative ou pédagogie ; 48 crédits de cours obligatoires (2160 heures) dédiés aux cours en didactiques ; 21 crédits de stages obligatoires (soit 945 heures) ; 6 crédits de cours à option en didactiques des arts (270 heures) ; et, finalement, 3 crédits (135 heures) de cours à option ou compléments de formation. En ce qui a trait aux cours de recherche, nous y observons un cours : *Recherches appliquées en éducation* (3 crédits). Le tableau suivant résume ces caractéristiques :

Tableau 7 –Contenus du programme à l'Université de Montréal

Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP)		
Études en pédagogie	27 crédits	1215 heures
Études en sciences de l'éducation	15 crédits	675 heures
Études en didactique	48 crédits	2160 heures
Stages	21 crédits	945 heures
Cours à option	9 crédits	405 heures
Total	120 crédits	
Total nombre d'heures	5400 heures	

L'Annexe 3 nous montre le programme offert à l'Université de Sherbrooke, où le nombre de crédits de cours alloués en pédagogie, didactique et stages, est presque équivalent qu'à l'UdeM. En ce qui a trait aux sciences de l'éducation (ou ici « Formation fondamentale »), nous y trouvons seulement un total de 6 crédits de cours (270 heures). L'Université de Sherbrooke ajoute un autre bloc : activités intégratrices (10 crédits, soit 450 heures) dont un *mémoire professionnel* (4 crédits de cours, divisés en 2 parties). Ces différences entre l'UdeM et l'Université de Sherbrooke sont expliquées par le fait qu'au Québec, et comme soutenu par Desjardins & Dezutter (2009), bien que toutes les universités aient dû réviser leurs programmes en fonction du *Référentiel de compétences* du

MEQ, celles-ci possèdent une certaine marge de manœuvre. Il peut donc exister des différences d'un curriculum à l'autre en ce qui a trait au poids accordé aux différents types de cours, mais non pas dans le type de cours offerts. À ce sujet, des chercheurs ayant réalisé une analyse des contenus des programmes de formation à l'enseignement primaire dans les universités québécoises, expliquent que :

On trouve ainsi, dans presque toutes les universités, des cours centrés sur des savoirs disciplinaires (...) ou sur des savoirs issus de l'éducation ou de disciplines contributives (...), de même que des cours centrés sur l'intervention. Les cours axés sur le développement professionnel s'inscrivent le plus souvent dans une visée intégratrice et ils sont présents dans plusieurs programmes (...). Notons qu'il s'agit d'un type de cours que l'on n'a pas l'habitude de rencontrer dans les programmes traditionnels. Il s'agit de cours visant à soutenir l'intégration des apprentissages et leur description indique qu'ils demandent le plus souvent que l'étudiante ou l'étudiant soit placé dans une démarche d'analyse réflexive. On peut faire l'hypothèse que ces cours sont une réponse donnée par les institutions à la visée de mise en relation des différentes expériences de formation proposées par le programme et des apprentissages qui en découlent (Desjardins & Dezutter, 2009, p.889).

Ces auteurs expliquent également que les cours axés sur l'intervention occuperaient une large place dans la plupart des programmes dans les universités québécoises. Les cours que Desjardins et Dezutter (2009) identifient comme « cours d'intervention » se réfèrent aux cours en pédagogie, didactique, évaluation des apprentissages, utilisation des Tics, intervention auprès des élèves en difficulté et intervention dans un contexte de diversité culturelle. Parmi ces cours d'intervention, « on y observe la prédominance des cours de didactique dans tous les programmes. » (p.892).

La Finlande, pour sa part, a un programme de formation à l'enseignement primaire qui combine un baccalauréat et une maîtrise en Éducation : B.Ed. (Bachelor of Education degree) + M.Ed. (Master of Education degree). Le programme a une durée totale de cinq ans (soit trois ans de bac et deux ans de maîtrise). Cette structure de formation a été conçue selon l'Accord de Bologne, lequel stipule qu'un diplôme de baccalauréat est obligatoire avant de pouvoir accéder à un programme de maîtrise :

Since August 2005 the Finnish national higher education system has been following the principles set out in the Europe-wide Bologna Agreement. The degree structure is mainly based on a two-cycle

model. The first cycle ends in a three years Bachelor-level degree (kandidaatti) and the second cycle consists of a two years Master's degree (maisteri). Most students finish with a Master's degree as their first degree. Postgraduate studies (jatko-opinnot) usually refer to post-Master's level studies, Licentiate or Doctoral studies. (University of Turku, Faculty of Education, <http://www.edu.utu.fi/en/studying/>).

« In other words, the bachelor's degree is viewed as an intermediate stage on the way to the master's degree, which in Finland will still be the main university degree » (Lindblom-Ylänne, 2006, p.65). La maîtrise en éducation M.Ed. est alors la qualification de base requise pour les futurs enseignants de l'école primaire (Ministry of Education, 2010). Le programme entier compte au total 300 crédits ECTS, soit 180 crédits réalisés avec le baccalauréat et 120 avec le programme de maîtrise. « Studies are quantified in credit units within the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) used in 46 European countries. ECTS is based on the assumption that 60 credits measure the workload of a full-time student during one academic year, and each ECTS credit stands for around 25 to 30 working hours. » (Sahlberg, 2010, p.3).

Les trois premières années de leur baccalauréat est divisé en études mineures et intermédiaires. Les études majeures ne sont pas incluses à ce stade, mais les étudiants doivent quand même réaliser une dissertation au niveau intermédiaire. Par la suite, pendant la maîtrise, les étudiants réalisent une majeure en Éducation (pédagogie et sciences de l'éducation) (Ministry of Education, 2010).

The B(Ed) studies consist of the basic and intermediate studies in the major subject as well as language, communication and orientation studies, minor subject studies and other studies. The intermediate studies include a Bachelor's thesis. The M(Ed) degree consists of advanced studies, which include a Master's thesis in addition to language, communication and orientation studies and other studies. Minor subject studies include multidisciplinary studies in the subjects and cross-curricular themes taught in basic education, as well as other relevant studies, either subject or research, of the student's own choice (University of Oulu, Department of Educational Sciences and Teacher Education, <http://www.oulu.fi/ktkold/kasope/english/>).

Le programme de formation pour les enseignants du primaire en Finlande, comme au Québec, est aussi organisé selon le modèle « simultané ». C'est-à-dire que les étudiants

suivent des cours en éducation et pédagogie, et cela parallèlement à des cours théoriques pour les matières à enseigner à l'école primaire. À titre d'illustration, prenons le curriculum de l'Université d'Helsinki, Annexe 4. Nous y constatons le poids attribué à chaque cours, selon que ceux-ci appartiennent au baccalauréat ou à la maîtrise. Selon ce curriculum, 1 crédit ECTS serait équivalent à 27 heures de travail. Nous allons prendre le programme au complet (bac+maîtrise), soit : 25 crédits de cours (675 heures) alloués aux études en communication et orientation (dont les études de langues nationales et étrangères) ; 140 crédits de cours (3780 heures) alloués aux études majeures en éducation (dont les sciences de l'éducation, la pédagogie, la recherche en éducation, et les stages) ; 60 crédits (1620 heures) alloués aux études mineures des matières (dont les didactiques) ; et, finalement, 75 crédits (2025 heures) aux études optionnelles. Le tableau 8 synthétise ces informations.

Tableau 8 – Contenus du programme à l'Université d'Helsinki

Bachelor of Education + Master of Education degrees			
Majeure en Éducation	Études en pédagogie	20 crédits	540 heures
	Études en sciences de l'éducation	30 crédits	810 heures
	Recherche en éducation	70 crédits	1890 heures
	Stages	20 crédits	540 heures
	Études en didactique	60 crédits	1620 heures
	Communication, orientation et langues	25 crédits	675 heures
	Cours à option	75 crédits	2025 heures
	Total nombre de crédits	300 crédits	
	Total nombre d'heures	8100 heures	

En Finlande, un minimum de 60 crédits ECTS en études pédagogiques est obligatoire pour les enseignants du primaire (et du secondaire) : « Pedagogical studies (min. 60 ECTS) are obligatory for all teachers. They include also teaching practice. (...) These studies will also include courses in the psychology and sociology of education. Some modules in the history of education and philosophy of education will also be included. » (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006, p.57). Si nous totalisons dans le tableau 8 les études en pédagogie, les

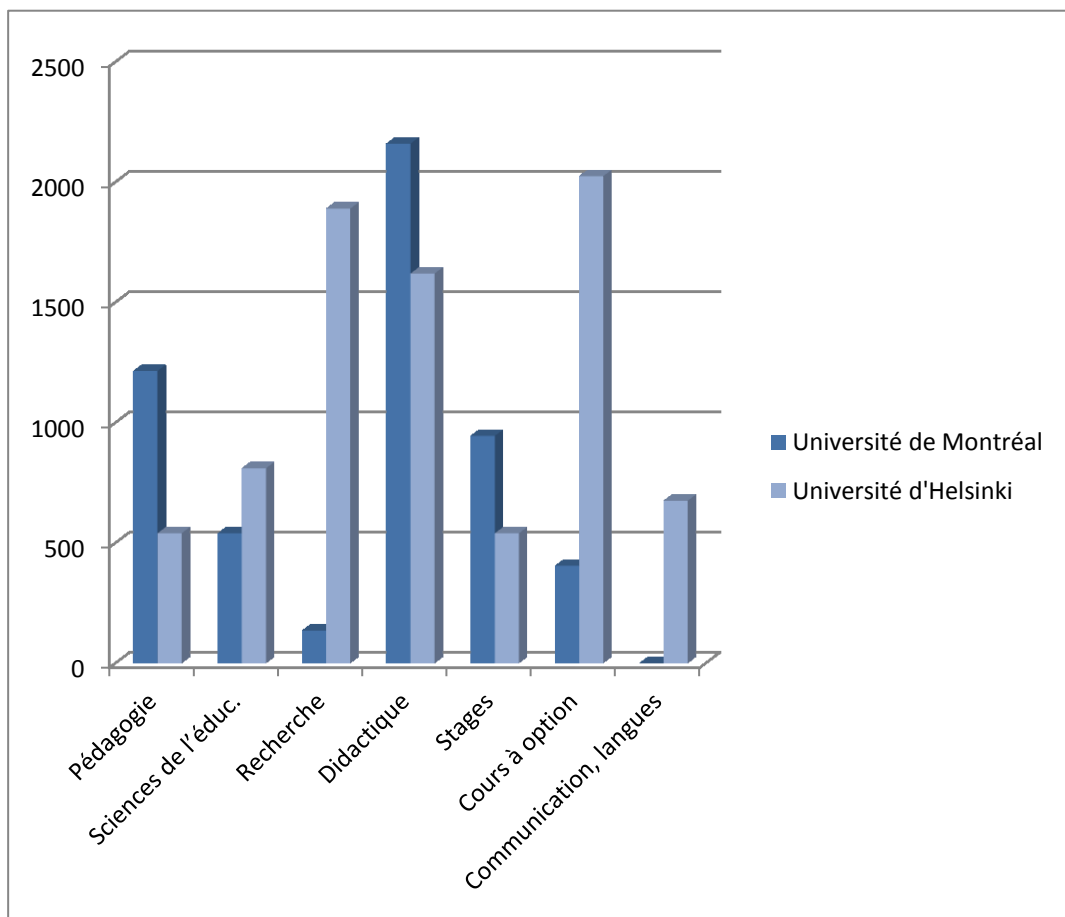
études en sciences de l'éducation et les stages, l'Université d'Helsinki offre alors un total de 70 crédits ECTS en études pédagogiques.

Les programmes finlandais doivent aussi comporter des études de recherche en éducation: « research studies consist of methodological studies, a BA thesis and an MA thesis. » (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006, p.56) Et ceux-ci se trouvent dans le curriculum de l'Université d'Helsinki pour un total de 70 crédits, dont un mémoire de baccalauréat (10 crédits), un mémoire de maîtrise (40 crédits) et des cours en méthodes de recherche (20 crédits).

En ce qui a trait alors à la structure de la formation au Québec et en Finlande, nous trouvons une différence importante : la durée et le niveau de la formation. Au Québec, il s'agit d'un programme de 1^{er} cycle, un baccalauréat, d'une durée de 4 années (5400 heures de formation) au total. En Finlande, le niveau de la formation est supérieur : un programme qui combine un bac avec une maîtrise en Éducation, de 2^e cycle, d'une durée totale de 5 années (8100 heures de formation). Néanmoins, les deux programmes appartiennent au modèle dit « simultané », par lequel les étudiants suivent des cours théoriques, pratiques et professionnels en parallèle et pour toute la durée de leur formation.

Au-delà de leurs durées différentes, est-ce que les formations québécoise et finlandaise donnent la même importance à la pédagogie, à la didactique, aux sciences de l'éducation, à la recherche, aux stages? Autrement dit, quels contenus semblent être plus importants pour les futurs enseignants? Pour essayer de répondre à ces questions, nous avons comparé deux des universités les plus grandes et importantes dans chaque contexte, l'Université de Montréal et l'Université d'Helsinki. Le graphique 1 nous permet de mieux constater l'importance accordée aux contenus dans chaque université, en utilisant pour cela le nombre d'heures comme élément de comparaison (les crédits n'étant pas équivalents dans les deux contextes).

Graphique 1 – Comparaison des contenus de la formation à l’Université de Montréal et à l’Université d’Helsinki, selon le nombre d’heures attribuées



Si nous observons le graphique 1, nous pouvons alors remarquer que l’Université de Montréal donne la priorité aux cours de didactique, suivis au deuxième rang par les cours de pédagogie. Mais les heures attribuées à la didactique sont presque le double par rapport à la pédagogie. Ensuite, en troisième lieu, on donne une importance relative à la formation en milieu de pratique (stages). Les sciences de l’éducation et les cours à option occupent une place minimale dans les programmes à l’Université de Montréal. En dernière position : la recherche. Seulement un cours de 3 crédits est dédié à l’enseignement des méthodologies de recherche en éducation.

Pour sa part, l’Université d’Helsinki laisse une plus grande marge de liberté aux étudiants, car plusieurs heures sont consacrées à des cours à option. Néanmoins, presque le même nombre d’heures de travail dans ce programme sont dédiées à la recherche en

éducation, incluant les cours de méthodes de recherche, et deux mémoires : un mémoire de baccalauréat et un mémoire de maîtrise. Ce qui signifie qu'en Finlande, en fait, les programmes de formation sont véritablement axés sur la recherche. La didactique, néanmoins, occupe une place presque aussi importante que la recherche, représentant en cela une similarité avec les programmes québécois. Les sciences de l'éducation, comme au Québec, occupent la quatrième place. La pédagogie, par contre, semble moins importante qu'au Québec et, en ce qui a trait aux stages, ceux-ci sembleraient également moins importantes qu'au Québec. On ajoute une autre rubrique en Finlande qui semble être importante dans leurs programmes, même plus importante que la pédagogie et les stages : les cours en communication, orientation et langues (incluant les langues nationales et étrangères).

En définitive, on peut retenir des analyses précédentes que les programmes au Québec sont fortement axés sur la didactique, avec une part importante de pédagogie et de formation en milieu de pratique. En Finlande, les programmes sont plutôt fortement axés sur la recherche, avec une ample marge de manœuvre accordée aux étudiants pour choisir des cours qui les intéressent, mais avec une tendance marquée pour la didactique. La formation en milieu de pratique aurait moins d'importance en Finlande. La didactique serait alors la matière commune entre les deux. Finalement, nous pourrions dire que dans les deux contextes, on cherche à développer des « praticiens-réflexifs », le Québec par la formation pratique, la Finlande à travers la recherche.

4.1.4. Les critères d'admission et de sélection aux programmes de formation au Québec et en Finlande

Dans cette section nous observerons brièvement le contexte d'attractivité de la carrière en enseignement primaire dans chaque contexte et nous présenterons et comparerons ensuite les critères d'admission et de sélection des candidats aux programmes de formation initiale. Observons en première instance les programmes québécois :

Selon le Rapport du Ministère de l'Éducation du Québec « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec » (2003), les facultés et départements d'éducation des universités québécoises n'auraient pas de difficultés à attirer des candidats à leurs programmes de formation, à l'exception des universités en région, dont le bassin de

recrutement est limité et que certains jeunes quittent pour aller dans les grands centres. Il faut mentionner, néanmoins, que le Québec a connu un surplus d'enseignants entre les années 1975 et 1995, situation qui a nui à l'insertion en milieu de travail des jeunes enseignants, ce qui a tenu éloigné les meilleurs candidats et a dévalorisé la profession. Au milieu des années 1990, les universités ont alors accepté de contourner l'admission aux programmes de formation, dans le but de réguler l'offre et la demande et d'attirer des candidats de qualité dans les programmes en enseignement.

De nos jours, le diplôme d'études collégiales (DEC), obtenu après treize années de scolarité, est requis pour s'inscrire au programme de formation en enseignement à l'école primaire. Toutefois, les universités peuvent avoir des exigences particulières, et selon l'importance du bassin d'étudiants demandant une admission aux programmes, les universités appliqueraient des critères de sélection plus ou moins sévères en vue d'atteindre leurs contingents. Dans certains cas, les contingents d'étudiants admissibles sont facilement atteints et les universités peuvent alors procéder à une importante sélection, mais dans d'autres cas, souvent en région, les universités parviennent difficilement à atteindre les limites permises et les critères de sélection pourraient être moins sévères (MEQ, 2003).

Quels sont alors les critères d'admission et de sélection des candidats aux programmes de formation en enseignement à l'école primaire dans les universités québécoises? Nous allons examiner, d'une façon générale, ces critères d'admissibilité, tels qu'ils sont présentés sur les sites Internet de quelques universités, pour ensuite observer de quelle manière les universités évaluent les dossiers présentés par les candidats.

Les conditions d'admissibilité présentées, par exemple, par l'Université de Montréal (<http://www.etudes.umontreal.ca>), sont essentiellement au nombre de deux : a) être titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC), et b) à la demande de la Faculté, se présenter à une entrevue. Il faut clarifier, néanmoins, qu'il existe d'autres types de candidats qui peuvent présenter une demande d'admission aux universités québécoises : les candidats ayant une *Base Expérience*, *Base Études universitaires*, ou *Base Études hors Québec*. Dans cette recherche nous allons analyser l'admission des étudiants qui suivent un chemin régulier, c'est-à-dire ceux qui sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC).

Mis à part le diplôme d'études collégiales, les universités québécoises présentent aussi des conditions très spécifiques relativement à la maîtrise de la langue française (ou anglaise), pour l'admission des candidats. Dans le cas de l'UdeM :

Pour être admissible, le candidat doit attester d'une connaissance de la langue française atteignant le degré que l'Université estime minimal pour s'engager dans le programme. À cette fin, il doit a) soit avoir réussi l'Épreuve uniforme de langue et littérature française du ministère de l'Éducation du Québec; b) soit obtenir un score d'au moins 785/990 au Test de français international (TFI) et être classé au niveau 4 ou plus à la production écrite du Test de connaissance du français. (<http://www.etudes.umontreal.ca>).

L'UQAM présente ce même type de spécifications par rapport à la langue :

Test de français écrit: Aucun candidat ne peut être admis à ce programme à moins qu'il ne fasse la preuve qu'il possède les compétences en langue écrite. Ces compétences sont mesurées, lors de l'admission, à l'aide d'un test de français écrit. Les titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat d'une université francophone sont exemptés de ce test. (<http://www.programmes.uqam.ca/7693#CONADM>).

Selon ces critères, tous les candidats admis au programme de formation en enseignement à l'école primaire doivent donc se soumettre à une épreuve de français. En cas d'échec, l'étudiant devra suivre des cours de mise à niveau hors programme.

En ce qui a trait aux méthodes de sélection des candidats titulaires d'un DEC, l'excellence du dossier scolaire va constituer le seul critère de sélection. Néanmoins, l'utilisation des résultats scolaires à des fins de classement et de sélection supposerait l'existence d'un système commun d'évaluation, ce qui n'est pas tout à fait le cas puisque les collèges québécois possèdent une certaine autonomie en matière d'évaluation des études. Par conséquent, les universités ont dû se doter d'une méthode de classement des étudiants aux fins de sélection basée sur une technique de calcul qui permettrait de corriger les différences dans les systèmes de notation, « cette méthode, adoptée en 1995 par les universités québécoises, est la cote de rendement au collégial (CRC). » (Université de Montréal, s.d.).

La CRC combine pour chaque cours suivi par un étudiant deux informations: un indicateur de la position de cet étudiant en fonction de la note obtenue dans son groupe (la cote Z) et un indicateur de la force relative de ce groupe. Ainsi, en plus de retenir tous les

avantages de la cote Z, la CRC ajoute à celle-ci une correction en permettant de tenir compte des différences initiales entre les groupes. Cette méthode de correction pouvant s'appliquer à tous les cours du collégial, permet un ajustement adéquat à la situation de chacun des étudiants. Autrement dit, qu'un étudiant change de collège, de programme d'études ou de groupe, la cote Z obtenue à chaque cours est de ce fait corrigée par l'indicateur du groupe dans lequel l'étudiant a été évalué. Il s'agit donc d'une méthode de correction à portée générale. (Université de Montréal, s.d.).

Afin de mieux analyser les critères d'admission au programme en enseignement primaire au Québec, nous avons voulu examiner la CRC des étudiants admis par rapport à quelques autres programmes de même niveau. Nous avons observé les données présentées par l'Université de Montréal dans leur document *CRC et statistiques d'admission – Programmes à capacité d'accueil limitée* (2011). En nous basant sur ces données, nous avons créé le tableau 9, qui nous permet de comparer la CRC des étudiants admis au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, par rapport aux autres programmes en enseignement, mais aussi par rapport aux programmes en lettres et sciences humaines, psychologie, droit, économie, et médecine.

Tableau 9 – Cote de rendement au collégial (CRC) du dernier candidat admis par programme à l'Université de Montréal, 2011

Programme	Cote de rendement au collégial (CRC) année 2011
Éducation préscolaire et enseignement primaire	23,906
Enseignement de l'éducation physique et santé	26,018
Enseignement de l'univers social au secondaire	25,222
Enseignement des mathématiques au secondaire	24,153
Enseignement du français au secondaire	24,304
Lettres et sciences humaines	20,000
Psychologie (B, Mj)	24,500
Droit (B)	30,600
Économie et Politique	22,000
Médecine	33,555

Si nous observons la CRC du dernier candidat admis au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université de Montréal en 2011, celle-ci est de 23,906. Elle est plus élevée que celle du programme en lettres et sciences humaines, et même que celle du programme en économie et politique. Elle est un peu plus basse que celle des programmes en enseignement au secondaire, et en psychologie. Comparativement aux candidats admis aux programmes en droit et médecine, elle serait sensiblement plus basse, les candidats à ces deux derniers programmes ayant une CRC de 30,600 et de 33,555 respectivement. Il est à noter, néanmoins, que la cote de rendement du dernier admis peut différer d'une année à l'autre, selon la qualité des dossiers soumis, le nombre de demandes d'admission, la capacité d'accueil de l'université, le nombre d'offres d'admission, etc.

Les critères d'admission des universités québécoises seraient alors uniquement basés sur cette cote de rendement au collégial. À titre de critère secondaire, cependant, les universités accordent aussi une certaine importance à la maîtrise de la langue maternelle. Mais est-ce bien suffisant? Par rapport à la sélection des étudiants des programmes de formation en enseignement, dans un Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation sur l'avenir de la formation à la profession enseignante, Tardif, Karsenti, Lessard, Gauthier et Lenoir (2003), ont, en fait, recommandé d'instaurer un système de sélection plus discriminant, fondé non seulement sur la maîtrise de la langue maternelle, mais aussi sur la possession d'une culture de base (littéraire, historique, géographique, scientifique, etc.) qui reflète « les connaissances scolaires auxquelles les futurs enseignants seront confrontés dans leurs activités professionnelles, ainsi que sur leurs compétences communicationnelles, leurs attitudes face à l'engagement professionnel et leur personnalité. » (Tardif et al., 2003, p.14). La CRC et l'évaluation de la maîtrise de la langue restent encore, cependant, les seuls critères d'admission des universités québécoises aux programmes en enseignement à l'école primaire.

Dans le cas de la Finlande, et selon le rapport « Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers » (Ministry of Education, 2003), les programmes de formation en enseignement dans ce pays n'auraient eu à faire face à aucun problème d'attraction de candidats, sauf dans le cas des programmes en enseignement de mathématiques et de (quelques) sciences naturelles. Les programmes en enseignement primaire sont un excellent exemple du type de programme pour lequel le nombre de candidats est énormément élevé

comparativement au nombre de places disponibles. En Finlande, en fait, les universités accordent le nombre de places selon le besoin de diplômés négocié avec le ministère de l'Éducation :

In Finland all universities have Numerus Clausus system. It means that the universities accept only a certain number of applicants and it is related to the amount of degrees negotiated with the Ministry of Education. The universities are accountable for their results and funded according to it. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2009, p. 9).

Valli et Johnson (2007) expliquent qu'en Finlande les professions dans le champ de l'éducation, et plus spécialement la profession en enseignement primaire, sont déjà très populaires et depuis fort longtemps. Pour cette raison, il serait particulièrement difficile d'entrer dans les programmes de formation à l'enseignement. Par exemple, selon ces chercheurs, il y eut 5442 candidats pour le programme en enseignement primaire en 2002, alors même qu'il n'y avait que 767 places disponibles (Luukkainen, 2004 ; dans Valli & Johnson, 2007). De plus, un des problèmes du système universitaire finlandais semble être la faible proportion de nouveaux diplômés du secondaire qui ont accès à une place d'étude dans les universités. Un grand nombre de ces nouveaux gradués du secondaire doivent, en effet, attendre une année ou plus avant qu'ils puissent poursuivre le cheminement scolaire désiré. La formation en enseignement primaire reste une des carrières les plus populaires dans les universités finlandaises et cette formation attirait des étudiants doués et diligents (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006). Et tel que nous l'avions déjà expliqué dans notre 1^{er} chapitre, seulement de 10% à 15% des candidats seraient admis dans ces programmes. La formation en enseignement secondaire, par contre, ne serait pas si attirante en Finlande.

Une fois le contexte d'attractivité de la carrière en enseignement à l'école primaire en Finlande expliqué, nous nous posons la question suivante : quels sont alors les critères d'admission et de sélection des candidats aux programmes de formation en enseignement à l'école primaire dans les universités finlandaises?

De façon générale, et pour être admissible aux programmes universitaires en Finlande, les candidats doivent avoir complété l'école secondaire et le « matriculation examination », ou avoir une qualification secondaire supérieure vocationnelle de trois ans, ou des études équivalentes à l'étranger. Dans ce cas-ci, et de la même façon que nous avons fait pour le Québec, nous allons nous pencher sur les critères d'admission des candidats qui

ont suivi un chemin régulier, c'est-à-dire, ceux qui ont fini l'école secondaire générale et qui ont présenté cet examen de matriculation.

Le « matriculation examination », lequel est réalisé à niveau national et géré de façon centralisé (Ministry of Education, 2003), contient quatre examens obligatoires : langue maternelle (finnois, suédois ou Saami), autre langue nationale, une langue étrangère, et, soit un examen de mathématiques ou un examen d'études générales. De plus, les étudiants peuvent prendre des examens supplémentaires de façon volontaire. L'objectif général de cet examen est de voir si les étudiants ont bien assimilé les connaissances et les habiletés requises selon le curriculum de l'école secondaire supérieure générale et s'ils ont atteint la maturité nécessaire. Un étudiant qui a complété cet examen avec succès sera alors qualifié pour les études polytechniques et universitaires (Ministry of Education, 2009).

La première phase de la procédure de sélection des universités finlandaises pour les programmes de formation en enseignement primaire inclut donc les résultats à cet examen, de même que les résultats scolaires et des expériences ou d'accomplissements en dehors de l'école, s'il y en a (OCDE, 2010). Mais en Finlande, les universités réalisent une deuxième phase de sélection pour les programmes en formation à l'enseignement primaire.

Every spring, thousands of high school graduates submit their applications to the departments of teacher education in Finnish universities. Usually it is not enough to complete high school and pass a rigorous matriculation examination. Successful candidates must have not only good scores and excellent interpersonal skills but also a deep personal commitment to teach and work in schools (Sahlberg, 2011, p. 14).

De manière générale, dans la deuxième phase de sélection, les candidats aux programmes de formation en enseignement à l'école primaire doivent : 1) compléter un examen écrit basé sur des livres assignés en pédagogie ; 2) participer à une activité clinique observée où l'on reproduit une situation à l'école, et où les habiletés d'interaction sociale et de communication entrent en jeu ; 3) participer à une entrevue pendant laquelle les candidats seront interrogés, entre autres choses, sur les raisons qui les motivent à devenir enseignants (Sahlberg, 2011 ; OCDE, 2010).

La deuxième phase de sélection peut être spécifique à chaque université, celles-ci possédant l'autonomie nécessaire pour décider des sections qui feront partie de leur

processus de sélection. Si nous observons les critères de sélection de l'université Åbo Akademi (www.abo.fi), celle-ci réalise un examen d'entrée basé sur deux étapes : un entretien individuel et un examen écrit. L'entretien individuel va prendre la forme d'une conversation entre le candidat et trois évaluateurs. L'objectif est d'évaluer la capacité du candidat à collaborer avec les autres, la capacité à prendre le rôle de chef dans la classe, leur motivation, auto-évaluation et l'estime de soi. Si le candidat est évalué positivement, il sera invité à réaliser l'examen écrit qui va, entre autres, évaluer les habiletés linguistiques du candidat.

L'Université de Turku (<http://www.edu.utu.fi>), pour sa part, réalise d'abord un examen écrit dans lequel les candidats peuvent participer sans invitation. Cet examen est réalisé de façon générale pour tous les programmes de la Faculté d'Éducation. Selon les résultats obtenus à cet examen, les candidats retenus seront appelés à prendre un examen d'aptitude qui est organisé par département (dans ce cas-ci les candidats choisissent alors le département dans lequel ils veulent étudier). Déjà dans le département de formation des enseignants du primaire, les candidats devront aussi passer par d'autres étapes, dont la dite activité clinique observée, réalisée en groupes de 5 à 6 personnes.

Même si les universités réalisent leur sélection de façon autonome, la coopération entre quelques universités dans la sélection des étudiants s'est intensifiée depuis 2006, avec le projet VAKAVA, qui cherche à créer un modèle commun pour toute l'éducation pédagogique des universités finlandaises. Ce modèle commun simplifierait, en fait, les procédures d'admission et augmenterait la coopération entre les universités (European Commission, 2009).

Comme nous venons de l'observer, les critères d'admission aux programmes de formation en enseignement à l'école primaire en Finlande sont très exigeants. Selon le ministère finlandais de l'Éducation (2003), les études qui ont été réalisées sur les procédures utilisées pour la sélection des étudiants en enseignement indiquent que le niveau d'engagement des enseignants diplômés à leur travail serait plus stable à travers le temps quand ces procédures prennent en considération les aptitudes des candidats pour le domaine de l'éducation et leur niveau de conscience lors du choix de la carrière.

Finalement, nous avons trouvé pertinent d'ajouter ici les résultats présentés par Valli et Johnson (2007), dans leur article « Entrance Examinations as Gatekeepers ». Ces chercheurs ont réalisé une étude qui porte sur le succès des examens d'entrée et la prédictibilité de ce type de sélection. Bien que les chercheurs aient examiné la sélection d'enseignants en formation des adultes, pour eux, les résultats de leur recherche pourraient être appliqués à la sélection des enseignants de l'école primaire dans plusieurs universités en Finlande, étant donné la ressemblance des processus.

Selon Valli et Johnson (2007), les examens d'entrée cherchent à trouver des étudiants bons et motivés, mais aussi d'excellents futurs enseignants. Ils expliquent alors que la meilleure façon de mesurer l'adaptabilité à la profession enseignante est la leçon de démonstration. Selon leurs résultats, il y aurait une relation entre les résultats obtenus lors de la leçon de démonstration au moment de la demande d'admission au programme et l'évaluation des compétences en enseignement lors de la fin des études.

The better one succeeded in the demonstration lesson, the more probably one's teaching skills would be of a high level at the end of the studies. It can thus be stated that when the student's basic knowledge and skills are great in the beginning, one can get further in one's studies. Because learning is limited (it is good to have basic qualities), thus the entrance examinations have a significant effect on the results, in other words, on the teaching skills of graduating teachers! This approach clearly speaks in support of demonstration lessons in the entrance examinations. We believe that it is such an important part of the examinations that it should never be abandoned (Valli & Johnson, 2007, p.505).

Néanmoins, les examens d'entrée en Finlande sont organisés pendant l'été, au moment où les élèves sont en vacances. Pour cette raison, les leçons de démonstration ont été abandonnées dans la plupart des départements de formation des enseignants, exception faite du Kokkola University Consortium Chydenius (département qui fait partie de l'Université de Jyväskylä) qui l'utilise encore pour la sélection des candidats à la formation en enseignement.

Nous avons présenté les critères d'admission aux programmes de formation en enseignement à l'école primaire dans les deux contextes. Maintenant, comparons les similitudes et différences entre les deux. Pour ce faire, utilisons le tableau 10.

Tableau 10 – Comparaison des critères d’admission et de sélection des candidats aux programmes de formation en enseignement primaire au Québec et en Finlande

Québec	Finlande
<p>Critères d’admission:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programme contingenté • Qualification minimale requise : diplôme d’études collégiales (DEC) <p>Critères de sélection:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excellence du dossier scolaire (cote de rendement au collégial CRC) • Maîtrise de la langue (Attestation/test écrit) • <i>Entrevue de sélection (à la demande de la faculté)</i> 	<p>Critères d’admission:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programme contingenté • Qualification minimale requise : diplôme de l’école secondaire et « matriculation examination » <p>Critères de sélection:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excellence du dossier scolaire et résultats au « matriculation examination » • Examen écrit (et examen d’aptitude dans quelques universités) • Activité clinique observée • Entrevue de sélection

Comme nous pouvons l’observer dans le tableau 10, les programmes de formation en enseignement primaire sont contingentés dans les deux contextes. En ce qui a trait à la qualification minimale requise, les candidats au Québec peuvent faire une demande d’admission après 13 ans de scolarité et avec le diplôme d’études collégiales (DEC). En Finlande, les candidats ayant 12 ans de scolarité, qui ont fini l’école secondaire générale et qui ont passé *l’examen de matriculation*, peuvent présenter une demande d’admission. En ce qui a trait donc aux conditions minimales de qualification requises pour accéder au programme, notons d'une part le fait que le Québec compte une année de scolarité supplémentaire par rapport à la Finlande, et d'autre part, que la Finlande inclut un *examen de matriculation* que doivent réussir les étudiants à la fin de l’école secondaire, une étape que l'on ne retrouve pas au Québec. Mais il s'agirait ici de différences peu importantes, et nous allons en fait trouver les différences plutôt sur le plan des critères et processus de sélection des candidats.

Au Québec, il existerait seulement deux critères essentiels pour la sélection des candidats : l’excellence du dossier scolaire (CRC) et la maîtrise de la langue (français ou anglais). Il se peut que quelques universités demandent à certains candidats de passer une

entrevue, mais selon les documents et sites web analysés, cela ne serait pas un critère de sélection courant au Québec.

En Finlande, par contre, et tel que nous l'avions déjà expliqué, les critères et le processus de sélection seraient plus complexes. Bien que la Finlande retienne aussi le premier critère québécois (l'excellence du dossier scolaire), les candidats retenus devront passer d'autres épreuves avant de pouvoir se dire « admis » au programme de formation. Ils devront, en fait, passer un examen écrit qui peut porter sur la pédagogie, et, dans quelques universités, ils devront aussi passer un examen d'aptitude. Par la suite, les candidats retenus devront participer à une activité clinique observée par un jury, qui évaluera leurs capacités de communication et d'interaction sociale. Les candidats seront en outre interviewés. Bien qu'il n'y ait pas d'ordre préétabli pour ces étapes, elles sont très courantes dans les universités finlandaises.

4.1.5. Les institutions et l'autorité sur la formation au Québec et en Finlande

Nous allons maintenant présenter et analyser les institutions et leur autorité sur la formation des enseignants du primaire dans les deux contextes. Dans cette partie, nous analyserons aussi l'évaluation et l'agrément des programmes de formation.

Au Québec, depuis le début des années 1970, ce sont les universités qui forment les enseignants de l'école primaire. Ces programmes de formation initiale sont sous la responsabilité des facultés ou départements d'éducation (Desjardins & Dezutter, 2009). Selon le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE, 2012), 12 universités offrent ce programme (3 anglophones et 9 francophones): les universités Bishop's, Concordia, de Montréal, Sherbrooke, Laval et McGill ainsi que les différentes constituantes de l'Université du Québec, l'UQAM, l'UQAC, l'UQTR, l'UQAR, l'UQAT et l'UQO.

Bien que les universités soient alors responsables de la formation initiale des enseignants au Québec, quel est leur niveau d'autorité et d'autonomie? Qui définit les orientations générales des programmes de formation en enseignement? Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) élabore les politiques de formation initiale et continue du personnel enseignant. Il a le mandat de définir les orientations générales, les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus des diplômés en

enseignement. Le MELS fixe un cadre général auquel doivent se conformer les universités et les programmes de formation des enseignants, cadre qui va préciser des aspects comme le référentiel des douze compétences, l'organisation des stages et la nature de la formation pratique (Tardif & Borges, 2009). Le MELS a aussi l'autorité en ce qui a trait à la titularisation des enseignants : l'émission de l'autorisation d'enseigner, la suspension de l'autorisation d'enseigner et la révocation de cette autorisation.

Pour sa part, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), comité autonome et indépendant qui relève du MELS, « a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire » (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chap. I-13.3, <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>, 2012). Le CAPFE examine et agréé les programmes de formation à l'enseignement, incluant l'enseignement primaire ; il recommande au ministre les programmes de formation aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner ; et il donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants du primaire et du secondaire.

Un programme est agréé s'il est conforme aux orientations et au développement des compétences professionnelles déterminées par la ministre et publiées dans les référentiels de compétences. Le CAPFE doit assurer la ministre que le programme proposé et agréé satisfait aux exigences ministérielles. (<http://www.capfe.gouv.qc.ca/>).

Quel est alors le niveau d'autonomie des universités face à ce processus d'agrément? Bien qu'elles doivent répondre aux exigences du MELS et du CAPFE, elles disposeraient d'une marge de manœuvre importante dans l'élaboration de leur programme de formation. C'est-à-dire que les contenus spécifiques de la formation vont relever des universités ; elles ont donc une certaine autonomie en matière de choix et de contenus curriculaires.

Or, le processus d'agrément mis en œuvre par le CAFPE est un processus lourd qui couvre tous les aspects des programmes: corps professoral, clientèle étudiante, structures et contenus du programme, place des compétences, rôle de la recherche, qualité de l'encadrement, etc. Une telle lourdeur entraîne forcément avec le temps une certaine uniformité dans les programmes des diverses universités. (Tardif & Borges, 2009, p.6).

Bref, on pourrait dire que la marge de manœuvre des universités québécoises « conduit bel et bien à des options différentes d'une institution à l'autre, non pas dans le type de cours offerts, mais dans le poids accordé à chacun. » (Desjardins & Dezutter, 2009, p.893).

En Finlande, comme au Québec, la formation des enseignants du primaire est sous la responsabilité des universités depuis les années 1970. Ce sont les Facultés d'éducation ou les Départements de formation des enseignants (Department of Teacher Education - Finnish National Board of Education, 2010) qui fournissent cette formation. Il existe aujourd'hui en Finlande sept universités de langue finnoise et une université de langue suédoise qui offrent le programme de formation des enseignants pour l'école primaire (Class teacher education). Selon le « Government Decree on University Degrees 794/2004 » (Ministry of Education, 2004) ces universités sont: University of Helsinki, University of Joensuu, University of Jyväskylä, University of Lapland, University of Oulu, University of Tampere, University of Turku, et Åbo Akademi University (université de langue suédoise). Quel est alors le niveau d'autorité et d'autonomie des universités finlandaises? Quel est le rôle du ministère finlandais de l'Éducation?

Le ministère de l'Éducation est la plus haute autorité en éducation en Finlande (MFE). À l'intérieur du ministère, le Département de l'Éducation et la Politique Scientifique a la responsabilité de toute l'éducation et formation dès l'éducation générale à l'éducation universitaire, l'éducation pour les adultes et la recherche scientifique. Presque toutes les formes d'éducation publique sont alors supervisées par le MFE. Il prépare la législation et les décisions gouvernementales en ce qui concerne l'éducation et la formation en Finlande (Ministry of Education, 2003).

En Finlande, la formation des enseignants est régie par des décrets spécifiques par domaine. Ces décrets fixent les objectifs de la formation des enseignants et les portées minimales des différents modules éducatifs, mais cela en termes très généraux.

The Decree on the Qualifications of Educational Staff (986/1998) came into force on 1 January 1999. It determines the qualifications requirements for principals and teachers in basic and pre-primary education, general upper secondary education, vocational education and training, as well as in liberal adult education and basic art education. (...) The initial education of comprehensive and general

upper secondary school teachers is regulated by the Government Decree on University Degrees (794/2004). The teacher training schools responsible for the practical part of the teacher training programme operate under university faculties of education and are governed by the Universities Act (645/1997) and Decree (115/1998). (European Commission, 2009, p.150)

Le MFE fixe alors le cadre général de la formation et les universités élaborent leurs programmes d'études en accord avec ce cadre. Par exemple, le MFE exige que le programme de formation des enseignants du primaire compte un nombre spécifique de crédits ECTS (300), mais il revient à chaque université de décider le nombre de crédits alloué à chaque cours. Les universités sont donc très autonomes, même si leur développement est guidé par des stratégies nationales qui mettent l'emphase sur l'orientation sur la recherche et l'enseignement basé sur la recherche (Ministry of Education, 2010). Les universités possèdent leurs propres stratégies et leur propre curriculum, qui sont coordonnés au niveau national pour en assurer la cohérence, mais qui sont localement conçus pour utiliser de la meilleure façon possible les ressources particulières de chaque université (Sahlberg, 2011).

En ce qui a trait à la qualité de la formation des enseignants, celle-ci peut être évaluée en lien avec les institutions de formation ou dans des évaluations spécifiques du domaine de l'éducation, ou même des évaluations spécifiques au champ de la formation des enseignants. Le Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) est l'organe responsable de ces évaluations. Ce Conseil est un organe indépendant du ministère de l'Éducation, mais qui travaille en conjonction avec celui-ci. Le Conseil organise, en fait, des évaluations qui portent sur la façon d'opérer des institutions d'éducation supérieure, la qualité de l'éducation supérieure et les politiques d'éducation supérieure. Les résultats de ces évaluations et les recommandations sont traités dans des négociations de performance entre les universités et le ministère. Les résultats des évaluations, néanmoins, n'affectent pas le financement des universités ni ne les obligent à prendre d'actions spécifiques (Ministry of Education, 2003).

As far as evaluation processes are concerned, FINHEEC does not have a rigid, predetermined evaluation pattern that is applied in every project. The methods used in evaluations can vary according to the evaluation target and the phrasing of the evaluation questions.

(Finnish Higher Education Evaluation Council,
<http://www.finheec.fi/>).

En substance, le MEF donne un cadre générale pour les programmes, mais autrement les universités sont indépendantes : les règlements nationaux définissent les objectifs et la structure globale des programmes, tandis que les universités décident le contenu et la structure de leurs programmes plus en détail et conçoivent leurs curriculums annuels et leurs formes d'enseignement.

En observant les deux contextes, nous trouvons une première similitude, et celle-ci concerne la responsabilité de la formation initiale des enseignants, laquelle appartient aux universités, et plus spécifiquement aux facultés et départements d'éducation.

En ce qui a trait au rôle du ministère de l'Éducation par rapport à cette formation, nous trouvons que dans les deux contextes, celui-ci fixe un cadre général de la dite formation, mais au Québec ce cadre serait plus spécifique, surtout en ce qui a trait au référentiel des douze compétences, la formation pratique et les profils de sortie attendus des diplômés. En Finlande, le cadre fixé par le ministère serait plus général, celui-ci portant surtout sur les objectifs de la formation et la structure générale du programme.

Mais la différence sans doute la plus remarquable entre les deux contextes est celle liée au rôle des organes évaluateurs des programmes. Au Québec, les recommandations du CAPFE vont déterminer si le programme peut livrer une autorisation d'enseigner à ses diplômés ou non. De plus, le processus d'agrément du CAPFE est très lourd. Celui-ci comprend des étapes très bien prédéfinies pendant lesquelles on va examiner avec soin plusieurs aspects des programmes (structures, contenus, profils de sortie, place des compétences, la recherche, etc.). À l'inverse, le rôle du FINHEEC est moins « déterministe », pour ainsi dire. Le FINHEEC, en fait, évalue la façon d'opérer des universités et la qualité de l'éducation et la formation, et les résultats de ces évaluations donnent lieu à des commentaires qui seront traités dans des négociations de performance entre les universités et le ministère. Pourtant, ces résultats n'affectent pas le financement des universités ni ne les obligent à prendre des actions spécifiques. Le processus d'évaluation du FINHEEC serait aussi moins rigide, car il n'est pas strictement prédéfini, celui-ci dépendant plutôt des objectifs de l'évaluation.

Finalement, nous pouvons dire que les universités dans les deux contextes ont une certaine autonomie dans l'élaboration des programmes (curriculum, structure), pourvu que celles-ci respectent le cadre général mis en place par le ministère de l'Éducation de chaque contexte, le cadre du MELS au Québec étant un peu plus spécifique.

Avec la comparaison de l'autorité sur la formation, nous finissons cette première section de notre quatrième chapitre. Nous avons examiné et comparé des aspects liés à notre première catégorie du *phénomène mondial de la professionnalisation* (Tardif, et al., 1998), soit l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation. Plus spécifiquement, nous avons examiné et comparé cinq critères : 1) le parcours des enseignants ; 2) les orientations de la formation ; 3) la structure et les contenus de la formation ; 4) les critères d'admission ; et, enfin 5) les institutions et l'autorité sur la formation. Par la suite, nous nous pencherons sur une deuxième catégorie : l'intégration de la recherche dans la formation, et nous allons plus spécifiquement examiner et comparer le critère suivant : les cours et mémoires de recherche inclus dans la formation.

4.2. L'intégration de la recherche dans la formation initiale au Québec et en Finlande : les cours et mémoires de recherche

L'intégration de la recherche dans la formation est un autre aspect qui a fortement caractérisé la professionnalisation des enseignants en tant que mouvement international. Selon les idéaux de la professionnalisation, la recherche devrait se rapprocher du milieu de la pratique et les résultats des recherches devraient être intégrés aux programmes de formation initiale. Également, et toujours selon ces idéaux, la production des connaissances ne devrait plus être uniquement l'affaire des chercheurs mais aussi des enseignants mêmes (Tardif, et al., 1998). De quelle manière la recherche a-t-elle été intégrée dans la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande? Les futurs enseignants étudient-ils des méthodes de recherche et réalisent-ils des travaux de recherche? Dans cette partie, nous essaierons de répondre à ces questions en observant les cours de méthodes de recherche inclus dans les programmes de formation de chaque contexte, leur importance par rapport au reste des contenus des programmes, ainsi que l'inclusion ou non des mémoires de recherche dans les programmes de formation.

Selon l'étude réalisée par Desjardins et Dezutter (2009) sur les contenus des programmes de Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire dans les universités au Québec, les cours axés sur la recherche occuperaient une place négligeable dans ces programmes. En fait, selon ces chercheurs, des douze universités québécoises qui offrent cette formation, seulement six universités offriraient des cours axés sur la recherche pour l'équivalent de deux à quatre crédits (seulement 2-3% du nombre total des cours) et six universités n'en donnent aucun.

Nous sommes allées documenter et valider sur les sites Internet des universités québécoises cette information. Nous avons effectivement trouvé des cours axés sur la recherche dans seulement six universités. Et seulement une université (l'Université de Sherbrooke) aurait, dans son programme d'études, inclus un mémoire professionnel de 4 crédits. Nous avons inscrit, dans le tableau 11, les cours axés sur la recherche ainsi que le nombre de crédits dans chacune des six universités.

Tableau 11 - Cours axés sur la recherche inclus dans le programme de formation des enseignants de l'école primaire dans les universités québécoises

Université	Cours	Nombre de crédits
Université de Montréal	Recherches appliquées en éducation	3 crédits
Université de Sherbrooke	Mémoire professionnel	4 crédits (2 + 2)
Université du Québec à Chicoutimi	Introduction au programme et la recherche en éducation	3 crédits
Université du Québec à Montréal	Initiation à l'utilisation de la recherche en éducation pour l'actualisation des interventions pédagogiques	3 crédits
Université du Québec à Trois-Rivières	Démarches de recherche et pratique professionnelle en éducation	2 crédits
Université du Québec en Outaouais	Introduction à la recherche en éducation	3 crédits

En ce qui concerne les contenus de ces cours, et de manière générale, il s'agit de cours « d'introduction » à la recherche en éducation, où les étudiants se familiarisent avec les étapes de la démarche scientifique, des méthodes de recherche, de l'importance de la recherche en éducation, etc. À titre d'exemple, prenons le cours « Initiation à l'utilisation de

la recherche en éducation pour l'actualisation des interventions pédagogiques » (3 cr.) de l'UQAM. Selon la description présentée par l'université, ce cours s'inscrit dans une perspective de professionnalisation des enseignants. On vise à former un étudiant capable de comprendre la teneur des contributions scientifiques en éducation et à les utiliser, et cela afin de justifier ses interventions pédagogiques et didactiques, mais aussi afin de bonifier l'exercice de sa profession et de poursuivre son développement professionnel.

Le cours présente une définition des concepts liés à la recherche scientifique, les principaux types de recherches, les phases de la démarche scientifique, les choix méthodologiques, la cueillette de données, leur analyse et interprétation, les critères de rigueur et les considérations éthiques. Finalement, le cours aborde les principaux modèles d'utilisation de la recherche. Ceux-ci permettent de saisir la nature des contributions réciproques entre l'exercice de la profession enseignante et la recherche en éducation. (UQAM, 2012, www.websysinfo.uqam.ca/regis/PKG_WPUB.AFFICHE_cours_des_c?P_sigle=FPE4952)

Pour sa part, le cours « Recherches appliquées en éducation » (3 cr.) de l'UdeM, vise une introduction aux thématiques de la recherche en éducation, une initiation à la recherche documentaire, une familiarisation aux méthodes de recherche, et une analyse critique d'écrits (Université de Montréal, 2012). Par rapport à ce cours de l'UdeM, nous avons examiné le plan de cours, de même que le type de travaux que réalisent les étudiants. Selon le plan de cours de l'automne 2010 (Bihan, 2010), les étudiants participent aux cours magistraux, de même qu'aux ateliers et aux laboratoires de recherche. Plus spécifiquement, ils apprennent : l'épistémologie de la recherche (l'idée de l'univers scientifique, la place de la recherche des sciences de l'éducation, l'importance de la recherche en éducation, les objets et finalités de la recherche en éducation) ; la démarche de la recherche documentaire (les types de recherche, le thème et contexte, la problématisation, la recension des écrits, l'analyse critique de la littérature et le cadre conceptuel) ; et les méthodologies d'analyse (introduction à l'analyse qualitative et à l'analyse quantitative).

En dehors des examens et des fiches de lecture que les étudiants doivent présenter pendant le déroulement du cours, ceux-ci réalisent aussi un travail de recherche documentaire en groupe de 5 personnes et d'une longueur maximale de 15 pages. Ce travail doit porter sur des thèmes de recherche sur la formation et sur l'insertion professionnelle des enseignants au Canada. Le travail final devrait comporter : un contexte de la recherche,

une problématique, l'état de la question, l'esquisse d'un cadre conceptuel, l'orientation méthodologique suggérée, des résultats possibles de la recherche ainsi qu'une bibliographie (Bihan, 2010). Bien que ce cours ne comporte que 3 crédits, les étudiants réalisent quand même un petit travail de recherche en groupe, qui leur permettrait d'appliquer les connaissances acquises en ce qui a trait, principalement, à la démarche de la recherche documentaire.

En ce qui a trait aux mémoires de recherche, seule l'Université de Sherbrooke favorise ce moyen. Celui-ci se réalise en deux parties, chacune comptant pour 2 crédits, soit un mémoire comptant pour 4 crédits du nombre total de crédits du programme. Les objectifs de la première partie de ce mémoire, tels que présentés par l'Université de Sherbrooke, sont :

S'approprier les étapes d'une démarche de recherche en éducation; déterminer un sujet de recherche et dégager sa pertinence pour la profession; recenser des écrits scientifiques; définir des concepts; préparer une synthèse critique; amorcer une problématique. (Université de Sherbrooke, s.d., www.usherbrooke.ca/fiches-cours/aip332).

Dans la deuxième partie du mémoire, l'objectif est que les étudiants conduisent un projet de recherche en milieu de pratique et cela, en lien avec une problématique d'intervention éducative ; ils doivent ensuite rédiger un mémoire qui rendra compte de la démarche et des résultats, pour, finalement, présenter la démarche et les résultats de la recherche à un public de professionnels de l'enseignement (c'est-à-dire, apprendre à utiliser les modes de communication scientifique).

En définitive, on pourrait dire ainsi que les enseignants du primaire au Québec réalisent peu d'activités de recherche pendant leur formation initiale : un mémoire professionnel de 4 crédits (à l'Université de Sherbrooke), ou des projets de recherche courts pendant leurs cours d'initiation à la recherche (dans les cinq autres universités). Dans six universités québécoises, les futurs enseignants ne suivent aucun cours d'initiation aux méthodes de recherche.

Qu'en est-il des cours axés sur la recherche dans les universités finlandaises? Le programme de formation en Finlande étant caractérisé comme *scientifiquement orienté et*

axé sur la recherche (Sahlberg, 2006; Westbury, et al., 2005), quels types de cours de recherche sont alors inclus dans ces programmes?

En Finlande, les études en recherche constituent environ 20% des programmes de formation (environ 60-70 crédits ECTS) et vont des cours de méthodes de recherche aux mémoires de recherche. En effet, la Finlande serait un exemple d'un modèle de formation d'enseignants basée sur la recherche (Niemi, 2008).

Les professeurs et superviseurs en formation d'enseignants vont, en fait, être responsables de guider les étudiants vers la recherche pendant leur formation. « Students learn to read educational research reports, to inquire into data, to analyse it and make conclusions. Research methods may vary from historical analysis to surveys and experiments. » (Niemi, 2008, p.194). En accord avec cette perspective, la formation des enseignants en Finlande requiert des études portant spécifiquement sur des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives. De plus, les étudiants ont l'opportunité de réaliser un véritable projet de recherche, dans lequel ils vont formuler un problème lié au domaine de l'éducation, chercher de l'information et collecter des données, développer en lien avec les dernières recherches publiées dans le domaine et réaliser une synthèse à la façon d'un mémoire de maîtrise.

The final goal is the writing of a Master's thesis at the end of studies, but the writing of several minor systematic papers is required throughout the period of studies. The idea of a spiral curriculum is applied, and courses of basic importance are vertically integrated into the studies. In every phase of studies, courses on research methods are integrated with other studies. (Kansanen, 2003, p.91).

Les étudiants en formation à l'enseignement en Finlande suivront alors des cours de méthodes de recherche intermédiaires et avancés. C'est-à-dire que pendant leurs études intermédiaires en éducation, vers la deuxième année du programme, ils suivent des cours d'introduction aux méthodologies de recherche et réalisent un mémoire de baccalauréat.

Nous avons examiné les contenus de ces cours de recherche et du mémoire de baccalauréat. Pour ce faire, nous avons consulté les contenus présentés sur le site Internet de l'Université d'Oulu (<https://weboodi oulu.fi>).

Dans la section d'Études intermédiaires du programme Primary Teacher Education, examinons le cours « Research course I », de 10 crédits ECTS. Selon la description du cours, celui-ci se divise en deux parties, soit une partie dédiée aux études de base des méthodes quantitatives et l'autre à celles des méthodes qualitatives :

1) Basic course in quantitative research (5 cr).

Basis of research: basic features of empirico-analytical research; role of theory in research; main stages of the research process; formulating and shaping the research question; types of research; data collection; accountability/reliability analysis.

Statistical analysis: description of one- and two-dimensional empirical distribution; foundations of statistical deduction; estimation; statistical testing.

2) Basic course in qualitative research (5 cr).

Formulating and shaping research questions; approaches to qualitative research; different approaches to qualitative research; progression of the research process; interviews and observation in qualitative research.

(University of Oulu, <https://weboodi.oulu.fi>).

Dans la même section, Études intermédiaires, 9 crédits ECTS sont dédiés pour le mémoire de baccalauréat. Ce mémoire se réalise pendant deux séminaires. Au cours du premier séminaire, les étudiants préparent leur projet de recherche sur un sujet en éducation. Le travail dans le séminaire consiste à se familiariser avec les aspects liés à l'écriture scientifique et à la discussion argumentative. Lors du deuxième séminaire, les étudiants finalisent leur mémoire, l'exposent et présentent le « maturity test »¹⁰ dans le domaine de leur sujet de mémoire.

Le département des sciences de l'éducation et de formation des enseignants de l'Université d'Oulu offre aux étudiants l'opportunité de travailler dans un groupe de travail pour le mémoire de baccalauréat en accord avec leurs intérêts de recherche. Les groupes de

¹⁰ “According to the Decree on University Degrees (794/2004), those studying for the degrees of Bachelor and Master of Arts (Education) shall take a written maturity test to show familiarity with the field of their Bachelor's or Master's thesis and skills in Finnish, Swedish or English. For the maturity test, the supervisor of the Bachelor's or Master's thesis will give you two or three topics related to the thesis, and the student shall choose one of them. The maturity test consists of a scientifically oriented essay of approximately four pages on the selected topic. Three hours are allowed for writing the essay”. (University of Oulu, Written Maturity Test, www.oulu.fi).

travail existant actuellement sont : éducation ; psychologie de l'éducation ; programmes de formation des enseignants au primaire : apprentissage et orientation ; groupe d'arts créatifs ; éducation, globalisation et questions d'éthique ; la recherche en mathématiques, sciences naturelles et la technologie dans l'éducation ; la croissance, l'éducation et la société ; l'éducation de la petite enfance.

Ensuite, pendant leurs études avancées en éducation, les étudiants finlandais suivent des cours d'approfondissement en méthodes de recherche, incluant des cours en statistiques avancées, de même qu'en méthodes qualitatives. Ces cours, en même temps, sont liés aux cours en pédagogie et à la pratique (Kansanen, 2003).

En ce qui a trait aux cours avancés en méthodes de recherche, nous avons regardé aussi le cours présenté par l'Université d'Oulu, « Research course II », de 10 crédits ECTS. Ce cours comprend l'étude de méthodes quantitatives et qualitatives, soit :

1) Quantitative research methods:

testing and estimating one and two populations; basic multivariate data analysis; modeling data with structural equations

2) Qualitative research methods:

perspectives of different paradigms in qualitative research; analyzing and interpreting qualitative data; reliability and validity of qualitative research; research report; ethical questions in research.

(University of Oulu, <https://weboodi oulu.fi>).

C'est pendant ces études avancées en éducation que les étudiants réalisent leur mémoire de maîtrise. Ils préparent d'abord leur projet de recherche et élaborent un plan, et cela peut être réalisé de façon individuelle ou en paires. Ils présentent leurs plans de recherche dans des séminaires. Pendant le premier séminaire, les étudiants présentent la problématique de l'étude, le cadre théorique, la revue de la littérature, ainsi que les méthodes de collecte des données. Tous ces aspects seront alors discutés pendant ce même premier séminaire. Lors du second séminaire, on s'attend à ce que les étudiants présentent déjà des résultats préliminaires de leurs recherches. Ces présentations sont aussi discutées. À ce moment-là, les étudiants ont déjà collecté leurs données, et chaque étudiant devrait pouvoir présenter une première version de son mémoire final. Ce projet donne alors comme résultat final un mémoire de maîtrise de 80 à 120 pages, pour environ 40 crédits ECTS. Même si les activités comme la collecte des données, la revue de la littérature, et l'analyse

des données peuvent être réalisées en paires ou en groupe, la rédaction du mémoire se réalise de façon individuelle (Kansanen, 2003). À la fin du mémoire de maîtrise, les étudiants doivent présenter un deuxième « maturity test » lié à leur sujet de recherche.

Westbury et al. (2005) expliquent que le sujet de recherche est choisi dès que possible par les étudiants à partir d'expériences personnelles vécues pendant les stages. Ces chercheurs nous présentent quelques titres de mémoires de maîtrise réalisés par des étudiants en formation initiale en Finlande :

Teachers' professional development: The career development of ten class teachers admitted to a teacher education programme in 1983 (100 pages)

Learning style – a shortcut to learning? Field dependence – independence and working methods with the 6th-grade students in the elementary school (63 pages)

Fourth-grade pupils' perceptions of the causes of teacher behaviour in the classroom (71 pages)

The usefulness of teaching “recipes” as seen by Helsinki classroom teachers (139 pages)

Comparing reflection between formally competent and incompetent class teachers (114 pages)

(Westbury, et al., 2005, p.479)

Et en ce qui a trait à l'avantage qu'offre la réalisation des mémoires de maîtrise en formation initiale des enseignants, Mikkola (2010) explique :

Surveys of students' experiences show that most teacher graduates consider the research orientation in the teacher education programmes important. They stress the process of thesis writing as a crucial cognitive process, during which they learn to search for information independently and evaluate it, as well as to think critically (p.118).

Ce chercheur ajoute que le choix du sujet de recherche est néanmoins crucial, et que plus il coïncide avec les intérêts des étudiants et de l'école, plus la contribution de ce processus sera grande pour les étudiants. Lorsque les étudiants ont eu des opinions négatives quant au processus de réalisation d'un mémoire, cela était principalement dû au fait de ne pas avoir choisi le bon sujet de recherche. « The subject may have been too rigidly imposed on the student, who feels that it has little to do with what he or she finds interesting in teaching. ». (Niemi, 1995, dans Mikkola, 2010, p.119).

Finalement, les formateurs d'enseignants en Finlande réalisent aussi la recherche en même temps qu'ils enseignent. Ils doivent, en fait, lier l'enseignement avec les dernières recherches dans le domaine, mais les formateurs doivent aussi encourager les étudiants à participer à des activités de recherche dans leurs départements.

By research-based teaching, the university refers first to the principle that every one of the academic staff does research and teaches, second to emphasis on linking teaching with the latest research, and third to the aim that students should be given ample opportunity to practice and develop their research skills and participate in the work of the research groups in their departments. (Lindblom-Ylänne, 2006, p.65).

Nous venons donc d'examiner les cours et mémoires de recherche inclus dans les programmes de formation initiale des enseignants du primaire dans chacun de nos contextes. Nous avons ensuite tenté de réaliser une comparaison de ce critère dans le tableau 12.

Tableau 12 - Comparaison des cours et mémoires de recherche inclus dans les programmes de formation des enseignants de l'école primaire au Québec et en Finlande

Québec	Finlande
<p>Cours et mémoires de recherche</p> <p>Nombre de crédits : 2 – 4 cr Nombre d'heures : 90 – 180</p> <p>Pourcentage : 2 – 3% du nombre total de crédits du programme</p> <p>Nombre total d'universités qui offrent ces cours : 6/12</p> <p>Cours de recherche</p> <p>Cours d'introduction aux méthodes de recherche</p>	<p>Cours et mémoires de recherche</p> <p>Nombre de crédits : 60 – 70 cr ECTS Nombre d'heures : 1620 – 1890</p> <p>Pourcentage : 20% du nombre total de crédits du programme</p> <p>Nombre total d'universités qui offrent ces cours : Toutes (8/8)</p> <p>Cours de recherche</p> <p>Cours d'introduction aux méthodes de recherche (Études intermédiaires)</p> <p>Cours d'approfondissement en méthodes de recherche (Études avancées)</p>

<p>Mémoires de recherche</p> <p>Oui, dans 1 université (1/12).</p> <p>Nombre de crédits : 4 cr</p> <p>Niveau : Baccalauréat</p>	<p>Mémoires de recherche</p> <p>Oui, dans toutes les universités (8/8)</p> <p>Nombre de crédits : 50 cr</p> <p>Niveau : Baccalauréat (9-10 cr) et maîtrise (40 cr)</p>

Nous avons trouvé plusieurs différences importantes en relation avec ce critère de comparaison. La première différence est liée à l'importance accordée aux cours et mémoires de recherche dans les programmes. Au Québec, ces cours ne représentent que 2 à 3% du nombre total de crédits du programme, tandis qu'en Finlande ceux-ci représentent environ 20% du programme. De plus, seulement 6 universités sur 12 offrent ce type de cours (ou mémoire) au Québec, tandis qu'en Finlande toutes les universités doivent inclure ces cours et mémoires de recherche, car cela fait partie du cadre général de formation imposé par le ministère finlandais de l'Éducation. Comme nous l'avons expliqué auparavant : les stratégies nationales mettent l'emphase sur l'orientation sur la recherche et l'enseignement basé sur la recherche (Ministry of Education, 2010).

Par rapport aux contenus des cours de méthodes de recherche, nous avons trouvé une ressemblance entre les contenus des cours introductifs offerts au Québec et ceux des études intermédiaires en Finlande. Dans le cadre de ces cours, les étudiants québécois peuvent réaliser des travaux courts de recherche, où ils vont appliquer leurs connaissances de base de la démarche scientifique. La différence quant aux contenus des cours de recherche se voit dans les cours de recherche plus avancés que les étudiants finlandais suivent pendant leurs études avancées, c'est-à-dire, après avoir complété leur bac (selon l'accord de Bologne) et pendant leurs études de maîtrise. Dans le cadre des Études avancées en éducation, les étudiants finlandais approfondissent encore davantage leurs connaissances des méthodes quantitatives et qualitatives de recherche.

En ce qui a trait aux mémoires de recherche, et selon l'information consultée, au Québec, le mémoire serait inclus dans le programme d'une seule université : l'Université de Sherbrooke. En Finlande, par contre, les étudiants doivent réaliser deux mémoires pendant leur programme de formation initiale : un mémoire de baccalauréat et un de maîtrise, les deux comptant pour un total de 50 crédits ECTS. La réalisation de ces mémoires permettrait même, aux étudiants finlandais, de participer à des activités de recherche de leur faculté ou département, ainsi que de faire partie de certains groupes de recherche.

Au bout du compte, la différence la plus importante, en ce qui a trait à la place de la recherche dans les programmes de formation, se trouve essentiellement liée à l'aspect suivant : les étudiants du primaire en formation initiale dans les universités finlandaises participent aussi à des activités de recherche de leur faculté ou département, non pas seulement leurs formateurs (comme ce serait le cas au Québec). Hansén et Wenestam (1999), chercheurs de l'Åbo Akademi University de Finlande, font remarquer la différence entre les programmes « scientifiquement fondés », où les professeurs réalisent des activités de recherche et sont capables d'utiliser la théorie pour guider les principes de la pratique, et les programmes « axés sur la recherche », où les étudiants et les professeurs vont à la fois participer aux activités de recherche. Ils l'expliquent ainsi :

What is the meaning of the notions "scientifically based" and "research based" teacher education? Teacher education in general has abandoned the concept of mainly relying on knowledge and skills generated through experience. The tradition of a corpus of knowledge, skills and rules of action has partly been replaced by a scientifically produced knowledge base for understanding and action. The staff involved are expected to be well versed in educational science and thus able to use educational theories as guiding principles for practice. (...) While all western teacher education programmes would claim to be scientifically oriented Finnish teacher education, in addition, also claims to be research based. What does this mean? Generally speaking it means that both students and the staff are participating in doing research. Finnish teacher education is not only oriented to educate staff and students to be wise consumers of educational science. The kind of reflective thinking its teacher education is trying to promote starts from a research based approach, which is designed to permeate teacher education as a whole (Kansanen, 1997). (Hansén & Wenestam, 1999, p.121)

4.3. La place centrale réservée à la formation pratique : les stages dans les programmes de formation au Québec et en Finlande

Le mouvement de professionnalisation de la formation des enseignants a cherché également le rapprochement des formations théorique et pratique, dans le but de mobiliser les savoirs et les compétences spécifiques des futurs enseignants (Tardif, et al., 1998). Il est pertinent alors d'observer et comparer comment se réalise actuellement l'articulation théorie/pratique dans les programmes de formation des enseignants dans ces deux contextes. La place centrale réservée à la formation pratique est alors notre troisième catégorie de comparaison.

Une des caractéristiques les plus importantes de l'approche par compétences adoptée au Québec serait, en fait, la formation en milieu de pratique (les stages). Nous l'avons vu, les enseignants québécois doivent réaliser un minimum de 700 heures obligatoires de stages en quatre années de formation.

La formation pratique (les stages) occupe une place importante dans les programmes de formation initiale des enseignants au Québec: quelque cent vingt jours de stage dans les écoles répartis sur les quatre années de formation permettent aux futurs enseignants de développer progressivement des compétences professionnelles. (Karsenti, 2005, p.76).

Selon le ministère de l'Éducation - MEQ (2001), la conception d'un tel programme de formation, axé sur le développement des compétences professionnelles, devrait être ancrée dans des lieux de pratique.

Les stages dans le milieu scolaire sont des occasions privilégiées pour exercer les compétences en contexte réel et évaluer leur degré de progression et d'acquisition. Il est indispensable que les établissements d'enseignement continuent à fournir aux candidates et aux candidats à l'enseignement la possibilité de vivre des expériences de terrain. (MEQ, 2001, p.217).

Le projet de professionnalisation des enseignants du MEQ a alors pour objet l'application d'une formation intégrée, où un accent plus fort est mis non seulement sur une meilleure intégration entre les cours théoriques et ceux de nature plus pratique, mais aussi entre ces derniers et les conditions réelles de l'exercice de la profession.

En 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS¹¹) a publié le document *La formation à l'enseignement - Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Dans ce document, le MELS a présenté les principales balises qui devraient guider les milieux scolaire et universitaire en ce qui a trait à la formation pratique (stages).

Il importe de faire en sorte que, dans tous les programmes, la formation en milieu de pratique soit en prise réelle avec le milieu scolaire, qu'elle soit intégrée et ancrée dans les lieux d'exercice, qu'elle s'inscrive dans une approche culturelle de l'enseignement et qu'elle demeure une formation professionnalisante qui favorise le plein développement des compétences professionnelles attendues des futurs enseignants et enseignantes. (MELS, 2008, p.24).

Pour le MELS (2008), la formation en milieu de pratique devrait permettre aux futurs enseignants de diversifier au maximum leur expérience et les préparer à faire face aux défis des divers milieux socio-économiques et pluriethniques. Cette formation devrait également leur permettre de pouvoir travailler auprès des différentes clientèles scolaires, plus particulièrement auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Les stages, selon le MELS, devraient aussi faciliter l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, car elles permettraient aux stagiaires de participer pleinement à la vie de l'école, de se familiariser avec les conditions de travail du personnel enseignant et de se préparer à travailler de concert avec les acteurs et partenaires du milieu scolaire.

Si le cumul des stages dans les programmes de formation au Québec, selon le MELS (2008), comprend un minimum de 700 heures, le temps de travail dans la pratique peut varier d'une université à l'autre en ce qui a trait, par exemple, à la durée respective de chaque stage ou certaines modalités d'organisation. « Par exemple, partout on prévoit des activités d'intégration en parallèle avec les stages, mais les formules varient d'une université à l'autre: séminaires d'intégration, cours sur la construction de l'identité professionnelle, activités d'insertion professionnelle, etc. » (p.7). Les dispositifs des stages peuvent aussi varier d'une université à l'autre : « modalités d'alternance cours et stages, présence

¹¹ « Lors du remaniement ministériel du 18 février 2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport » (<http://www.mels.gouv.qc.ca>).

ponctuelle à l'école ou au centre étalée sur une session ou sur une année, périodes intensives variables, cohabitations diverses entre enseignants associés et stagiaires (un enseignant associé ou une équipe d'enseignants associés pour un stagiaire, pour deux stagiaires, etc.). » (MELS, 2008, p.7).

Pour le MELS, ce qui importe est de respecter le principe de la progression qui devrait marquer la formation en milieu de pratique :

En effet, l'existence de stages distincts possédant des objectifs propres permet d'accorder une certaine valeur à la progression de la ou du stagiaire vers une plus grande autonomie professionnelle, un principe auquel adhèrent d'ailleurs les facultés et départements d'éducation et le milieu scolaire. En formation à l'enseignement professionnel où les stagiaires ont déjà, dans bien des cas, la responsabilité d'une classe et acquis une autonomie professionnelle, la logique de la progression des stages est plus axée sur un perfectionnement graduel des compétences professionnelles. (MELS, 2008, p.7).

Une fois les principales balises du MELS par rapport à la formation pratique présentées, essayons de voir de quelle façon les universités québécoises ont organisé leur formation en milieu de pratique (stages) au sein des programmes. Regardons encore l'Annexe 1 : *Cheminement de l'étudiant*, de l'Université de Montréal. Nous y trouvons quatre stages, soit un par année, et répartis comme suit : stage d'initiation professionnelle (1^{re} année) ; stage en éducation au préscolaire (2^e année) ; stage d'enseignement au primaire (3^e année) ; et, stage d'intégration à la profession (4^e année). Dans le Guide de l'étudiant¹², l'UdeM (2011a) explique l'objectif de chacun de ces stages. Nous avons emprunté leur tableau et l'avons adapté comme suit :

¹² Voir: http://www.scedu.umontreal.ca/premier_cycle/documents/Guide_prescol_prim_2011-2012.pdf

**Tableau 13 – Stages à l’UdeM - B. Éd. en éducation préscolaire et en enseignement
primaire**

Stage	Durée	Milieus de stage	Buts	Particularités
Stage d’initiation Professionnelle 1 ^{re} année 3 crédits	18 jours: 2 lundis + 16 jours intensifs consécutifs	Classes régulières 1 ^{er} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycle du primaire	Initiation à la profession : Exploration du rôle de l’enseignant. Sensibilisation au milieu scolaire.	Étude du milieu scolaire : Observation et assistantat. Prise en charge complète minimale : 3 jours
Stage en éducation au préscolaire 2 ^e année 3 crédits	18 jours : 4 semaines intensives consécutives	Maternelles 4 ans et 5 ans	Intervention pédagogique au préscolaire : Expérimentation du rôle de l’enseignant au préscolaire. Sensibilisation au milieu préscolaire. Planification.	Étude du milieu préscolaire Prise en charge complète minimale : 8 jours (4 jours consécutifs)
Stage d’enseignement au primaire 3 ^e année 6 crédits	35 jours : 4 ou 5 jours/semaine en alternance 8 semaines intensives consécutives	Classes régulières 1 ^{er} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycle du primaire Choix différent du 1 ^{er} stage	Intervention pédagogique au primaire : Expérimentation du rôle de l’enseignant sous tous les aspects. S’appropriier de la gestion de classe et des apprentissages.	Étude du milieu préscolaire Prise en charge complète minimale : 18 jours (10 jours consécutifs)
Stage d’intégration à la profession 4 ^e année 9 crédits	52 jours : 4 ou 5 jours/semaine en alternance 10 semaines intensives consécutives	Classes régulières Maternelle (sur demande) 1 ^{er} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycle du primaire	Pré-insertion professionnelle : Appropriation du rôle de l’enseignant sous tous ses aspects. Développement d’une autonomie professionnelle. S’appropriier l’évaluation des apprentissages.	Pré-insertion professionnelle Prise en charge complète: 35 à 40 jours

L'UdeM présente ainsi un programme de stages progressif. Rappelons qu'il s'agit ici d'un programme de formation pour les enseignants de l'école primaire et de l'éducation préscolaire, raison pour laquelle quelques stages, par exemple celui à la 2^e année, seront dédiés à cette dernière.

Comme nous l'observons dans le tableau 13, les étudiants à l'UdeM commencent avec une exploration du rôle de l'enseignant. Cette exploration se réalise par l'observation et l'assistantat aux enseignants expérimentés. Ils pourront prendre charge de la classe un minimum de 3 jours. Par la suite, les étudiants seront appelés à expérimenter le rôle de l'enseignant à l'école préscolaire avec une prise en charge complète de la classe pendant environ 8 jours. À la 3^e année, les étudiants expérimenteront le rôle de l'enseignant, cette fois-ci à l'école primaire, et prendront charge de la classe pour un minimum de 18 jours. Finalement, à la 4^e année de leur formation, ils seront appelés à s'approprier le rôle de l'enseignant et se préparer pour leur insertion professionnelle en milieu scolaire. Ils prendront la charge complète de la classe pendant 35 à 40 jours. Les étudiants à l'UdeM devront aussi constituer un e-portfolio professionnel pour chacune des étapes en développant une démarche de réflexion et un esprit de synthèse lors de leur formation en milieu de pratique. Finalement, si nous examinons le nombre de crédits alloué aux stages à l'UdeM, ceux-ci compteraient pour un total de 21 crédits sur un total de 120 pour le programme dans son ensemble, soit 17,5% du nombre total de crédits du programme.

Comme nous l'avions expliqué, l'organisation des stages peut varier d'une université à l'autre. Nous venons d'observer un exemple d'organisation des stages dans une université québécoise, l'Université de Montréal, qui nous a permis d'explorer les objectifs et la progression des stages en formation initiale en enseignement primaire. Qu'en est-il alors de la formation pratique dans les programmes de formation des universités finlandaises?

La formation pratique incluse dans les programmes de formation initiale des enseignants de l'école primaire en Finlande, compte pour à peu près 20-35 crédits ECTS, dans un programme de 300 crédits ECTS, soit donc 7-12% du nombre total de crédits du programme. La structure de la formation pratique dans les programmes finlandais peut varier d'une université à l'autre et il peut y avoir une différence d'environ 15 crédits ECTS entre les universités (Kansanen, 2003).

Le ministère finlandais de l'Éducation (2003) explique que les études pédagogiques incluses dans les programmes de formation initiale doivent être développées de manière à ce qu'elles puissent préparer les enseignants à travailler avec des élèves de différents âges. La formation pratique jouerait alors un rôle essentiel au niveau de cet aspect. « The development of teaching practice should take account of the long-term process of becoming a teacher, which requires personal support and guidance. Sufficient time must be reserved for teaching practice. » (Ministry of Education, 2003, p.45).

L'objectif de la formation pratique dans les programmes finlandais est d'appuyer les étudiants dans leurs efforts pour acquérir des compétences professionnelles dans la recherche, le développement et l'évaluation des processus d'enseignement et d'apprentissage. De plus, la formation pratique permettrait aux étudiants de réfléchir de manière critique sur leurs propres pratiques et sur leurs compétences sociales dans des situations d'enseignement et d'apprentissage. Pendant les stages, les étudiants devraient donc rencontrer des élèves de divers milieux sociaux et d'orientations psychologiques différentes et avoir des opportunités de leur enseigner en accord avec le programme d'études. La formation pratique est alors incluse dans tous les niveaux des programmes de formation à l'enseignement (Niemi, 2008).

The main principle is that practice should start as early as possible and support student teachers' growth towards expertise. At the beginning it guides student teachers to observe school life and pupils from an educational perspective, then it focuses on specific subject areas and pupils' learning processes. Finally, it supports student teachers as they take holistic responsibility in their teaching and schools. This period may be closely connected with their research studies and master's thesis (Niemi, 2008, p.196).

Sahlberg (2011) ajoute que la pratique dans les écoles serait un élément important de la formation basée sur la recherche dans les universités finlandaises, car la formation pratique est combinée à la recherche et à la théorie. Pendant les cinq années de formation, les futurs enseignants réalisent leur formation pratique en différentes phases, soit : la pratique d'orientation, la pratique intermédiaire et la pratique avancée. Au cours de ces phases, les étudiants observent d'abord les leçons des enseignants expérimentés, puis pratiquent l'enseignement observés par des enseignants superviseurs, et par la suite donnent des leçons indépendantes à différents groupes d'élèves. Les étudiants en enseignement

réalisent ces stages dans des écoles affiliées ou dans des écoles de formation des enseignants gérées par les universités.

De façon générale, pendant la première phase de la formation pratique (la pratique d'orientation ou la pratique de base), les étudiants se familiarisent avec l'enseignement des matières, les formes élémentaires d'enseignement, et l'évaluation. Les phases suivantes sont liées à un point de vue de l'enseignement en tant que profession et les différentes façons de travailler comme enseignant, ainsi que la familiarisation avec les aspects de l'éducation spécialisée. Également, « during these final practice periods, they are expected to employ research-based thinking skills and to identify possible themes for their respective theses if they do not continue their Proseminar work. The whole study project is linked to these practice studies. » (Kansanen, 2003, p.97).

Selon Kansanen (2003), les étudiants finlandais réalisent aussi un portfolio, ce qui sert à leur réflexion. « Students are asked to formulate aims to be followed during their practice periods and to record their experiences in order to analyze the results. An important part of the portfolio writing is material on the psychological assessment of pupils. Ideas and insights are also presented. » (Kansanen, 2003, p.95).

Niemi (2008) présente une figure qui explique, de façon générale, le déroulement des phases de la formation pratique dans les programmes finlandais. Nous avons emprunté sa figure pour la présenter ici :

Figure 5 - Teaching practice in Finnish teacher education curricula*

Study years 5 4	Advanced Practicum (MA level, 8 ECTS): Different options for developing expertise, can be connected with the Master's Thesis <i>Mainly in Municipal field schools</i>
3 2	Intermediate Practicum (BA level, 12 ECTS): Starting with specific subject areas, moving towards more holistic and pupil-centred approaches <i>University teacher training schools</i>
1	Practicum integrated with theoretical studies

*(Niemi, 2008, p.196)

Utilisant le même procédé que pour le Québec, nous voulons aussi examiner la formation pratique incluse dans le programme de formation initiale d'une des universités finlandaises. Pour ce faire, nous analyserons le curriculum de l'Université de Jyväskylä (<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum/curriculum%20pdf/view>). Dans cette université, la formation pratique compte 26 crédits ECTS au total, dont 10 crédits ECTS qui se réalisent pendant les trois premières années de formation, soit le baccalauréat, et 16 crédits ECTS pendant les deux dernières années de formation, soit pendant la maîtrise. Dans le tableau 14 nous tenterons d'organiser l'information qui est disponible sur le site web de cette université.

Tableau 14 – Stages dans l'Université de Jyväskylä – Class Teacher Education

	Stage	Buts	Particularités
Bachelor's Degree	Instructed Orientation Practice: Towards A Research-based Growth into Teacher 1 ^{re} année 4 crédits ECTS	Students examine their own subjective way of observing and interpreting school. Get acquainted with scientific thinking by observing a class.	Observation.
	Instructed Basique Practice 1: Planning, Implementation and Evaluation of Teaching and Learning 2 ^e année 3 crédits ECTS	To attain skills in the planning, implementation and evaluation of teaching and learning situations.	Planning, implementation and evaluation of lessons individually and in pairs.
	Instructed Basique Practice 2: Individual and Group 3 ^e année 3 crédits ECTS	To attain skills in the planning, implementation and evaluation of teaching. Students examine and further develop their own practical knowledge.	Planning, implementation and evaluation of lessons individually and in pairs.

Master's Degree	<p>Instructed Adaptive Practice: Specializing Teachership</p> <p>4^e année 10 crédits ECTS</p>	<p>Minor subject practice (5 cr): To become familiar with teaching one's minor subject in comprehensive school. Students are introduced to school's differentiation and evaluation conventions.</p> <p>Vertical Class and Optional Practice (5 cr): To become acquainted with teaching a vertical class.</p>	<p>Minor subject practice (5 cr): Instructed and independent planning of lessons. Practice lessons and feedback discussions.</p> <p>Writing a practice report.</p> <p>Vertical Class and Optional Practice (5 cr): Introduction lecture, seminar, feedback discussion, teaching, getting to know the practice places and writing a report.</p>
	<p>Advanced Instructed Practice: Inquiring, Experimental Teacher Developing Him/Herself As Well As Pupil's Thinking</p> <p>5^e année 6 crédits ECTS</p>	<p>Students take independent responsibility for the teacher's work.</p> <p>Students deepen their pedagogical communication skills and adopt an investigative approach to the teacher's work.</p> <p>Furthermore, students deepen their investigative teachership by coming up with a vocational research problem and solving it.</p>	<p>Active observation and problem-centred learning (getting acquainted with school work), a competence demonstration and its guidance (practice lessons and guidance), research-based written assignment (defining a research problem and reporting).</p>

En regardant le tableau 14, nous remarquons tout d'abord, que les étudiants en Finlande réalisent aussi un stage à chaque année de leur formation. La première année, les étudiants réalisent un stage d'orientation de 4 crédits ECTS : « Towards a Research-based Growth into Teacher ». Pendant ce stage d'observation, les étudiants examinent leur propre façon subjective d'observer et d'interpréter ce qui se passe à l'école, et délibèrent sur les fondements de leurs actions dès leurs propres expériences d'apprentissage. Ils évaluent leurs habiletés de compréhension des élèves et des processus d'apprentissage. La 2^e année, les étudiants réalisent un stage de 3 crédits ECTS : « Planning, Implementation and Evaluation of Teaching and Learning », pendant lequel les étudiants planifient, pilotent et évaluent de façon individuelle ou par équipes de deux des activités. La 3^e année, les

étudiants réalisent un stage de 3 crédits ECTS : « Individual and Group », qui est en fait une continuation du précédent. Les étudiants approfondissent donc la planification, le pilotage et l'évaluation des leçons et ils se préparent pour rencontrer des élèves seuls ou en groupes à l'intérieur de situations d'enseignement et d'apprentissage.

La 4^e année, lors de leurs études de maîtrise, ils réalisent un stage adaptatif de 10 crédits ECTS : « Specializing Teachership ». Ce stage comprend deux parties, chacune de 5 crédits ECTS, la première partie dédiée à la pratique de l'enseignement de la matière mineure que les étudiants auraient choisi pour leur programme, et la deuxième partie est dédiée à la pratique de la classe à niveaux multiples ainsi qu'à d'autres activités optionnelles de pratique professionnelle. À ce moment, les étudiants planifient et pilotent leurs leçons, ils s'approprient les caractéristiques personnelles et scolaires des élèves, se familiarisent avec l'évaluation des apprentissages ainsi qu'avec les conventions d'évaluation de l'école, ils observent les leçons d'autres étudiants, et produisent un rapport de pratique.

Pendant la 5^e et dernière année de formation, les étudiants réalisent un stage avancé de 6 crédits ECTS : « Inquiring, Experimental Teacher Developing Him/Herself As Well As Pupil's Thinking ». Dans ce stage les étudiants prennent la responsabilité du travail enseignant et cela de façon indépendante. Les étudiants se familiarisent avec le travail dans l'école, ils planifient des activités d'apprentissage et, finalement, les étudiants définissent un problème de recherche et le résolvent.

L'exemple de l'organisation des stages à l'Université de Jyväskylä montre une organisation, semblable à celle au Québec, c'est-à dire progressive, où les étudiants commencent avec l'observation d'enseignants expérimentés, pour ensuite prendre de plus en plus des responsabilités au niveau de certaines tâches dans la classe. Finalement ils rédigent un rapport de pratique en identifiant un problème de recherche devant être résolu par eux-mêmes.

Une fois ces informations générales données, comparons maintenant la formation pratique dans les programmes de formation initiale au Québec et en Finlande. Tout d'abord, nous tenterons de comparer la structure de la formation pratique dans les deux contextes d'une façon générale. Par la suite, nous observerons la structure des stages dans les deux

universités : l'Université de Montréal et l'Université de Jyväskylä. Pour ce faire, nous utiliserons le tableau 15.

Ce tableau montre une première différence générale entre les deux contextes, et celle-ci est liée au degré d'importance accordé à la formation pratique dans chaque contexte, celle-ci étant clairement plus importante pour les programmes québécois. Au Québec, un minimum de 700 heures de formation pratique est obligatoire, dans un programme de 5400 heures de formation. En Finlande, un minimum de 540 heures est exigé dans un programme de 8100 heures.

Tableau 15 – Comparaison de la formation pratique (stages) dans les programmes de formation initiale en enseignement à l'école primaire au Québec et en Finlande

Québec	Finlande
<p>Minimum 700 heures obligatoires (15.5 crédits).</p> <p>Objectifs :</p> <p>Favoriser le développement des compétences attendues des futurs enseignants.</p> <p>Les préparer à faire face aux défis des divers milieux socio-économiques et pluriethniques, et auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.</p> <p>Faciliter l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.</p>	<p>Minimum 20 crédits ECTS (540 heures).</p> <p>Objectifs :</p> <p>Appuyer les étudiants dans leurs efforts d'acquérir des compétences professionnelles dans la recherche, ainsi que dans le développement et l'évaluation des processus d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>Préparer les futurs enseignants à travailler avec des élèves de différents âges, de divers milieux sociaux et d'orientations psychologiques différentes.</p>
<p>Université de Montréal</p> <p>Stages à chaque année de formation (4 stages)</p> <p>21 crédits (945 heures)</p> <p>17,5% du nombre total de crédits du programme</p> <p>Élaboration d'un portfolio</p> <p>Stages organisés de façon progressive.</p>	<p>Université de Jyväskylä</p> <p>Stages à chaque année de formation (5 stages)</p> <p>26 crédits ECTS (702 heures)</p> <p>9% du nombre total de crédits du programme</p> <p>Élaboration d'un rapport de stage</p> <p>Stages organisés de façon progressive.</p>

En ce qui a trait aux objectifs de la formation pratique, nous trouvons quelques similitudes dans les deux contextes : on cible, à travers la formation pratique, le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants (en plus des compétences de recherche en Finlande). Également, on considère, dans les deux contextes, que la formation pratique prépare les futurs enseignants à travailler avec des élèves de divers milieux socio-économiques et d'orientations psychologiques différentes.

En ce qui a trait à la structure et à l'organisation des stages, dans les deux contextes, elles peuvent varier d'une université à l'autre. Pour le MELS (Québec), l'important est de respecter le principe de la progression avec un perfectionnement graduel des compétences professionnelles. Nous retrouverons ce principe dans les stages en Finlande.

En ce qui concerne l'organisation de la formation pratique à l'Université de Montréal et à l'Université de Jyväskylä, nous remarquons d'abord que dans les deux universités, les étudiants réalisent un stage par année, et cela dès la première année de formation, soit 4 stages à l'Université de Montréal et 5 stages à l'Université de Jyväskylä. Néanmoins, les stages à l'Université de Montréal comptent pour un total de 945 heures de formation, c'est-à-dire 17,5% du nombre total de crédits du programme. À l'Université de Jyväskylä, les étudiants réalisent un total de 702 heures de formation pratique. Bien que ce nombre d'heures n'est pas très éloigné du nombre d'heures au Québec, il ne représente que le 9% du nombre total de crédits du programme.

Malgré ces différences dans le nombre d'heures de stages, dans les deux contextes nous remarquons que les stages sont organisés de façon progressive. Le premier stage, dans les deux cas, est basé sur l'observation, et son objectif est d'explorer le rôle de l'enseignant et de se familiariser avec le milieu scolaire. Ensuite, les enseignants vont planifier, au Québec avec une prise en charge de la classe, et en Finlande avec des leçons pratiquées en équipes de deux ou individuellement. En 3^e année, le stage au Québec demande aux étudiants de gérer la classe, tandis qu'en Finlande les étudiants approfondissent les objectifs de stage qu'ils ont amorcé l'année précédente. À la 4^e année, dans les deux contextes, les étudiants se familiarisent avec l'évaluation des apprentissages. Mais au Québec, les futurs enseignants réalisent une « pré-insertion professionnelle », tandis qu'en

Finlande ils pratiquent l'enseignement de la matière choisie comme mineure dans leurs programmes et ils explorent différents secteurs du champ de l'éducation (comme les classes à niveaux multiples, l'évaluation des apprentissages des élèves et aussi les conventions d'évaluation de l'école). Comme nous pouvons l'observer, il n'existe pas de différences très importantes dans cette structure, au cours des quatre premières années. La différence entre les deux se trouve plutôt lors de la 5^e année en Finlande, où les étudiants adopteront une approche de recherche au travail de l'enseignant. Ils devront, en effet, identifier un problème de recherche et tenter de le résoudre.

Finalement, nous pouvons dire qu'il existerait quelques ressemblances en ce qui a trait à la façon progressive d'organiser les stages dans les deux contextes. Au Québec, cependant, on va dédier plus de temps à la formation pratique tandis qu'en Finlande on va essayer de lier cette formation pratique avec le développement des compétences en recherche des futurs enseignants.

4.4. La collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires au Québec et en Finlande

Le modèle de formation professionnelle en tant que continuum proposé lors du mouvement de professionnalisation des enseignants, a suscité le besoin d'une collaboration plus étroite entre les milieux scolaires et universitaires, et a également amené l'apparition de nouveaux acteurs dans le système de formation : les enseignants associés et les superviseurs de stages, entre autres (Tardif, et al., 1998). Cette collaboration et le rôle de ces acteurs dans la formation est alors notre quatrième catégorie de comparaison.

Au Québec, pour le MELS (2008), la réussite de la formation des enseignants, et surtout leur formation en milieu de pratique, exige cette collaboration entre tous les acteurs ayant un rôle à jouer dans ce processus :

La réussite de la formation des futurs enseignants et enseignantes, et en particulier de la formation en milieu de pratique, repose sur une étroite collaboration entre tous les partenaires: universités, commissions scolaires, établissements d'enseignement publics et privés, Ministère. Cette collaboration dépasse le seul cadre organisationnel. Il s'agit d'une concertation de nature pédagogique qui vise la mise en œuvre d'un dispositif approprié pour assurer la qualité de l'encadrement des stagiaires. (MELS, 2008, p.20).

Le partenariat, selon le Ministère, doit s'établir à tous les niveaux de décision, tant national que régional. Et, celui-ci peut prendre diverses formes afin de répondre aux besoins de chaque milieu et assurer l'encadrement et la formation des stagiaires. C'est en ce sens qu'il en appelle à tous les instances régionales de concertation à s'adjoindre tous les acteurs de la formation pratique, soit : les représentants des organismes scolaires, des universités et du Ministère. Quel est, selon le MELS, le rôle de ces partenaires?

D'une part, l'université prévoit la mise en œuvre d'un ou plusieurs mécanismes de coordination et elle élabore, en collaboration avec le milieu scolaire, le protocole d'entente régissant l'encadrement des stages. L'université veille aussi à ce que chaque étudiant bénéficie d'une place de stage dans le milieu scolaire et à ce que les stages permettent le développement des compétences professionnelles. C'est l'université qui est responsable de l'encadrement et de la coordination des superviseurs de stages, mais aussi de la formation des enseignants associés.

L'université reconnaît au milieu scolaire un rôle de co-formation, en particulier chez les enseignantes associées et enseignants associés qu'elle considère comme des collaborateurs essentiels de la formation des stagiaires. Depuis quelques années, beaucoup d'efforts ont été consentis en ce sens (G. Boutin, 2002 : 240). Pensons à l'élaboration des curriculums scolaires en partenariat avec le milieu scolaire, à la mise en place de recherches-actions, à l'embauche de praticiens à titre de professeurs invités dans les facultés, à l'organisation de la formation des enseignants associés, etc. Ces dispositifs doivent être constamment réévalués et mis à jour pour que l'université puisse véritablement tisser des liens permanents avec le réseau scolaire. (MELS, 2008, p.22).

D'autre part, les commissions scolaires et les écoles publiques et privées ont aussi un rôle important à jouer dans ce réseau collaboratif. La commission scolaire doit faciliter l'accompagnement du personnel enseignant et la circulation de la formation. La commission scolaire doit désigner une personne responsable d'assurer la coordination de l'encadrement des stages, la signature d'un protocole d'entente avec l'université, la mise en place du soutien administratif et pédagogique, et la volonté de participer à la recherche universitaire liée à la formation à l'enseignement. La commission scolaire, ou l'école privée, doit également s'assurer que l'utilisation des sommes allouées à l'encadrement des stagiaires facilite aussi la formation des enseignants associés. Les écoles, de leur côté,

appliquent au quotidien le protocole d'entente entre les commissions scolaires (ou les écoles privées) et les universités, et voient à l'utilisation optimale des ressources disponibles pour l'encadrement des stagiaires. « Par conséquent, le rôle de l'établissement est vital pour la réussite de la concertation en matière de formation en milieu de pratique. » (MELS, 2008, p.22).

Finalement, le rôle du MELS serait celui de leader. « Outre qu'il énonce les orientations relatives à la formation en enseignement, il exerce sa responsabilité par la mise sur pied d'une table nationale de concertation (Table MELS-Universités). » (MELS, 2008, p.23). Les directions régionales du Ministère, quant à elles, assurent la mise en place des tables régionales de concertation. Ces tables seraient essentielles pour assurer le financement de la formation en milieu de pratique, surtout afin de soutenir la formation des enseignants associés, de reconnaître leur contribution à la formation des futurs enseignants, et de favoriser l'accompagnement des stagiaires dans les écoles.

La concertation entre les partenaires permet au Ministère de s'assurer de l'adéquation entre les orientations officielles et l'action des milieux universitaire et scolaire. Mettant l'accent sur le dialogue entre les acteurs, cette concertation permet de développer une vision collective de la formation en milieu de pratique, vision qui garantit que l'approche par compétences encouragée dans les programmes de formation à l'enseignement est présente tout au long de la formation. (MELS, 2008, p.23).

Bref, selon ce réseau de collaboration, les universités au Québec trouvent les places pour que ses étudiants réalisent leurs stages, dans les écoles de la région, et cela en accord avec des protocoles établis avec les commissions scolaires ou les écoles privés. Les commissions scolaires et les écoles, pour leur part, doivent faciliter la réalisation de ces stages, et aussi garantir un certain soutien administratif et pédagogique pour la formation pratique des futurs enseignants.

Dans ce réseau collaboratif, et pendant la formation pratique des étudiants, deux acteurs jouent un rôle essentiel : les enseignants associés et les superviseurs de stages. Explorons brièvement ces deux rôles.

Les enseignants associés sont des enseignants responsables d'accueillir et d'encadrer des stagiaires dans les écoles. Ils favorisent l'adaptation des stagiaires et les guident, tout en

agissant à titre de soutien au développement des compétences professionnelles (Portelance & Lebel, dans MELS, 2008). L'enseignant associé est identifié comme coformateur des stagiaires, et il remplit un rôle double : enseignant à l'école et formateur des futurs enseignants. C'est un enseignant d'expérience et « il s'est porté volontaire auprès de la direction d'établissement et de la commission scolaire pour accueillir, accompagner et encadrer un stagiaire. » (Caron, 2010, p.14).

Les enseignants associés aident donc les stagiaires à mobiliser les ressources acquises à l'université et à les transférer dans la pratique. Ils participent aussi à l'évaluation des stagiaires en fournissant de la rétroaction sur les activités réalisées pendant leurs stages et en donnant une appréciation de leurs compétences professionnelles.

Mais, « de façon générale, remplir pareil rôle exige, de la part des enseignantes associées et enseignants associés, de disposer eux-mêmes de certaines compétences professionnelles, d'une expertise reconnue et de qualités personnelles particulières. » (MELS, 2008, p.14). Ces qualités et cette expertise exigées mises à part, les enseignants associés bénéficient d'une formation appropriée pour remplir ce rôle. En fait le MELS attribue une partie de l'allocation financière destinée à la formation pratique des futurs enseignants, pour la formation des enseignants associés, ce qui « demeure la meilleure garantie d'un encadrement approprié de la ou du stagiaire. » (MEQ, dans MELS 2008, p.15).

L'autre acteur essentiel dans l'encadrement et l'évaluation des stagiaires, le superviseur de stages, est « une personne-ressource autant pour les stagiaires que pour les enseignants associés, jouant parfois le rôle de médiateur entre les deux. » (C. Gervais, et P. Desrosiers, dans MELS 2008, p.16). Les fonctions des superviseurs de stages comprennent le soutien, l'encadrement et l'évaluation de stagiaires. Ils doivent veiller à ce que les objectifs des stages soient respectés, et que les différentes exigences liées aux stages soient comprises et réalisées par les stagiaires. Ils suscitent des rencontres avec les stagiaires et leurs enseignants associés, et ils effectuent des visites dans le milieu scolaire. « Ces visites sont essentielles car elles servent à appuyer l'enseignant associé, à rassurer et stimuler le stagiaire et permettent au superviseur d'avoir une meilleure compréhension du contexte de stage. » (MELS, 2008, p.17).

Les superviseurs de stages jouent aussi un rôle prépondérant dans l'évaluation des stagiaires. De fait, ils évaluent et sanctionnent le cheminement professionnel et les compétences à l'enseignement des stagiaires. Au final, les superviseurs de stages font le pont entre l'université et l'école. Ils doivent en effet bien connaître le Programme de formation de l'école québécoise, les politiques ministérielles et les orientations de la formation à l'enseignement. Pour cela, « les superviseurs doivent bénéficier, eux aussi, d'activités de ressourcement et de formation. Le degré de compétence des superviseurs universitaires doit faire l'objet d'une attention soutenue. » (MELS, 2008, p.17).

Le véritable défi de leur intervention est de contribuer à ce que dans la tête de chaque stagiaire s'effectue la liaison entre les savoirs propositionnels et les situations réelles de pratiques, liaison qui ne peut s'effectuer que par la réflexion des stagiaires sur les composantes de leur action réelle auprès des élèves. (Boutet, Gagné & Thiffault, 2008, p.96).

Finalement, et selon Pharand et Boudreault (2008), « les enseignants associés et les superviseurs sont des intervenants de première ligne dans le développement professionnel des stagiaires » (p.100), et c'est dans le contexte réel des stages qu'ils manifesteront des compétences diverses à l'accompagnement des stagiaires. Les enseignants associés et les superviseurs de stages doivent collaborer mutuellement pour garantir un bon encadrement des stagiaires, et doivent également aider les futurs enseignants à profiter le plus possible de leur formation en milieu de pratique.

Nous venons de voir comment fonctionne la collaboration entre les institutions de formation des enseignants (universités) et le milieu scolaire au Québec. Nous avons brièvement exploré le rôle des acteurs qui sont essentiels pour le bon fonctionnement de ce réseau collaboratif, dont le but est d'aider et de mieux encadrer les futurs enseignants pendant leur formation pratique. Voyons à présent comment cela se passe en Finlande :

En fait, la collaboration entre les universités et le milieu scolaire fonctionne d'une façon différente en Finlande. D'abord, les universités finlandaises ont des écoles destinées à la formation pratique des futurs enseignants, écoles gérées par les universités mêmes et cela par loi. En fait, selon l'Universities Act 645/1997, Section 38 :

Attached to a university which provides teacher education shall be a sufficient number of training schools to meet the needs of teaching

practice and the development of teacher education; the training schools may provide basic and preschool education and upper secondary education. The pupils of the training school are not students of the university. (Ministry of Education, 1997, Universities Act 645/1997, Section 38, p. 16).

Chaque département de formation d'enseignants comprend alors au moins une de ces écoles, qui peuvent être appelées « Teacher Training Schools » ou Écoles normales, « Normal Schools ». Ces écoles peuvent être des écoles primaires (classes 1 – 6), secondaires (7 – 9), écoles de secondaire supérieure, ou tout cela à la fois. Elles peuvent aussi inclure des classes de préscolaire. Ces écoles fonctionnent de la même façon que les écoles régulières et suivent en fait le même programme d'études que les autres écoles. Néanmoins, ces écoles ont des exigences très poussées en ce qui a trait à leur personnel : leurs enseignants sont très bien préparés dans les domaines de la supervision, du développement professionnel d'enseignants et des stratégies d'évaluation (Sahlberg, 2011).

Ces écoles normales servent non seulement à la formation pratique des futurs enseignants, mais aussi à la recherche et à la formation continue (European Commission, 2009).

Teacher Training Schools are also expected to pursue research and development roles in collaboration with the university department of teacher education and, sometimes, with the academic faculties who also have teacher education functions. These schools can, therefore, introduce sample lessons and alternative curricular designs to student teachers. (Sahlberg, 2011, p.16).

Ce type d'école existe en Finlande depuis les années 1860, et leur objectif principal a toujours été celui de former les enseignants. Cet objectif est en fait toujours resté le même, mais ce qui a changé par contre est plutôt le format administratif de ces écoles. Depuis 1974, celles-ci sont rattachées aux facultés d'éducation des universités finlandaises, où elles permettent maintenant l'intégration de la théorie avec la pratique :

Practice schools have a special status in Finland. Since the 1860s these schools have existed under different names although their main goal has not changed; namely, training teachers. Before 1974 there were two types of Practice Schools: those for training subject teachers were called 'Normaalilyseo' and those for training Primary School teachers were simply called Practice Schools. In 1974 these schools were eliminated to make way for a new system, a unified Normal School, as a part of the Faculty of Education. As it is

known in the history of education, the French name 'Écoles Normales' was the name used for the newly established institutes for teacher education of primary schools on the second half of the 18th century. The word 'Normales' was related to the targeted norms which education has to provide for the general public. These norms did not include the development of abilities, but mainly the appreciation of the way of life designated by the authorities of that time (Dottrens 1966). Normal Schools in Finland are considered a necessary environment to integrate the theory and practice of education. (Malaty, 2004, p.10).

Ce système des écoles normales (ou écoles de pratique) attachées administrativement aux universités (Väljjärvi, 2011) comporte un aspect très particulier : les écoles normales sont des écoles publiques financées par l'État (et cela parce que les universités sont financées par l'État), tandis que presque toutes les autres écoles en Finlande sont gérées et financées par des autorités locales.

Bien que la majorité de la formation pratique des futurs enseignants se réalise dans les écoles normales, les écoles municipales reçoivent aussi les futurs enseignants pour leur formation pratique. Celles-ci sont appelées « affiliated schools » (European Commission, 2009). Ces écoles sont des écoles publiques régulières, mais pour lesquelles les exigences en ce qui a trait au personnel sont aussi élevées : « Schools where practice teaching occurs have higher professional staff requirements, and supervising teachers have to prove they are competent to work with student teachers. » (Sahlberg, 2011, p.15).

Néanmoins, les futurs enseignants réalisent la plupart de leurs stages dans les écoles de formation attachées aux universités tandis qu'ils vont aux écoles municipales seulement à la fin de leur formation. « The schools in which a major part of student pedagogical practice is conducted are linked organically with the departments of education. The remaining part of student practice is undertaken in regular schools around the country. » (Kansanen, 2003, p.89).

Bref, en Finlande, plutôt qu'un réseau collaboratif, comme au Québec, ce sont les universités qui gèrent leurs propres écoles de formation pratique, écoles qui fonctionneraient de la même façon que les écoles régulières, mais avec des exigences plus spécifiques quant au personnel enseignant. D'autre part, il existerait une certaine collaboration entre les milieux universitaire et scolaire avec les écoles affiliées, qui

reçoivent aussi de futurs enseignants en formation, mais où ceux-ci ne vont que pour y compléter leurs stages de fin de formation.

Et qu'en est-il des enseignants et des professeurs chargés de la supervision des stagiaires en Finlande? Les enseignants qui travaillent dans les écoles de formation des enseignants ont un double rôle : celui d'enseignant, et celui de superviseur et mentor des futurs enseignants. Beaucoup de ces enseignants superviseurs, ou enseignants mentors, sont actifs dans la recherche, et/ou font partie d'équipes de production de matériel didactique pour les écoles, et ils ont de bons contacts avec différents départements des universités. En fait, ils sont formés par les universités mêmes, pour travailler comme superviseurs de stages dans leurs propres écoles. Ils sont représentants de leurs écoles mais aussi employés de l'université, dans le but d'implanter les objectifs de la formation d'enseignants de l'université.

The participants of the Supervisor Teacher Training familiarise themselves with and gain preparedness to the tasks of a teaching practice mentor teacher. The training includes contact teaching sessions where the degree requirements, theory of guidance, interaction, giving feedback and practical issues of mentoring are introduced. During the training, each participant complete learning assignments and consider their own mentoring approach, and various concerns of teaching practice mentoring and the growth of becoming a teacher are considered from both theoretical and practical perspectives. (University of Helsinki, 2006, http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/teachingpractice/field_schools/supervisor_teacher_training/index.html).

Ainsi, la tâche principale des enseignants superviseurs est celle de guider le développement des stagiaires et de leur donner des rétroactions.

De plus, et grâce à l'approche de formation basée sur la recherche en Finlande, l'apprentissage des futurs enseignants exige aussi une supervision coopérative de la part des professeurs universitaires (Ministry of Education, 2010). Et donc autant les superviseurs à l'école que les superviseurs à l'université seraient chargés de l'évaluation des stagiaires :

During each phase, students observe lessons by experienced teachers, complete practice teaching observed by supervisory teachers, and deliver independent lessons to different pupil groups, all evaluated by supervising teachers and department of teacher education professors and lecturers. (Sahlberg, 2011a, p.85).

Ainsi, en Finlande, les superviseurs de stages tant à l'école qu'à l'université participent à l'évaluation des stagiaires. Néanmoins, selon la documentation consultée, le rôle des superviseurs universitaires serait moins évident, et l'encadrement du stagiaire reviendrait plus aux enseignants superviseurs et mentors qui accueillent les futurs enseignants dans les Écoles normales.

Une fois les méthodes de collaboration université - milieu scolaire en Finlande observées, et les rôles des superviseurs de stages à l'école et à l'université brièvement examinés, essayons par la suite de comparer cette catégorie entre les deux contextes.

D'abord, il existerait une différence importante entre le Québec et la Finlande dans la façon de gérer la collaboration entre les institutions de formation d'enseignants et les milieux scolaires. Au Québec, il y a une collaboration basée sur le partenariat entre les universités, les commissions scolaires et les écoles privées. Les universités élaborent des protocoles d'entente régissant l'encadrement des stages qui seront ensuite signés par les commissions scolaires ou les écoles privées. Avec la signature de ces protocoles, ces dernières devront ensuite garantir le soutien administratif et pédagogique nécessaire pour que la formation pratique des futurs enseignants soit possible. En Finlande, par contre, les universités gèrent leurs propres écoles de formation, où elles envoient leurs stagiaires pendant presque toute leur formation pratique. C'est seulement à la fin de leur formation que les futurs enseignants visiteraient des écoles « régulières », c'est-à-dire des écoles municipales gérées par des autorités locales.

Néanmoins, et malgré ces différences dans la façon de collaborer ou de gérer la formation pratique des enseignants, nous trouvons dans les deux contextes une personne ressource essentielle pour l'encadrement des stagiaires : l'enseignant associé (au Québec) ou enseignant superviseur (en Finlande). Dans les deux contextes, ces enseignants ont un rôle double, soit celui d'enseignant à l'école et de formateur des futurs enseignants. Il accueille les stagiaires à l'école et guide leur développement professionnel en milieu de pratique. Il participe aussi à l'évaluation des stagiaires et il est jugé expert et compétent dans son domaine. Tant au Québec qu'en Finlande, ces enseignants sont formés à l'université pour pouvoir remplir cette fonction, cette formation étant obligatoire pour les

enseignants superviseurs en Finlande et optionnelle pour les enseignants associés au Québec.

En Finlande, ils sont également employés de l'université et ils sont actifs dans la recherche et peuvent participer à la production de matériel didactique. En Finlande, nous pourrions dire que les enseignants superviseurs ont des liens plus étroits avec les universités, leur rôle serait considéré plus fondamental par les universités et ils seraient mieux formés que les québécois. Car, pour les universités finlandaises les enseignants superviseurs doivent s'occuper de l'atteinte des objectifs de formation pratique mises en place par l'institution.

En ce qui a trait aux superviseurs de stages du milieu universitaire, et ce dans les deux contextes, ils sont chargés de l'évaluation des stagiaires. Néanmoins, et selon la documentation consultée, ce rôle ne serait pas aussi bien spécifié en Finlande qu'il peut l'être au Québec, où il est identifié comme personne-ressource et sert de pont entre les milieux universitaire et scolaire, entre les stagiaires et les enseignants associés.

4.5. Les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences dans les programmes au Québec et en Finlande

Finalement, tous ces changements que le mouvement de professionnalisation a suscité dans les nouveaux programmes de formation d'enseignants, où on cherche non seulement l'acquisition de savoirs mais aussi le développement de compétences professionnelles, auraient aussi affecté la façon d'évaluer les étudiants en enseignement. Les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux des compétences dans les programmes est alors notre dernière catégorie de comparaison. Nous comparons ici les modes d'évaluation utilisés dans les universités québécoises et finlandaises, et nous observons s'il existe aussi d'autres types d'évaluation de suivi de la formation réalisés par le gouvernement dans chaque contexte.

D'abord, au Québec, l'évaluation des apprentissages et des compétences se réalise à la fois pendant les cours de nature théorique et lors des stages de formation pratique.

La mise en place d'une approche par compétences professionnelles a une incidence directe sur les méthodes d'évaluation des apprentissages. Bien que les stages soient un lieu privilégié pour

évaluer le degré de progression et d'acquisition des compétences, l'évaluation de ces dernières peut être faite tout au cours de la formation et déborder la structure fermée des cours de trois crédits. Les méthodes retenues pour l'évaluation doivent permettre de vérifier si une compétence est non seulement acquise mais aussi stabilisée. Elles peuvent être variées et élaborées à partir de travaux, d'essais, de journaux de bord, d'analyses de vidéos, de commentaires d'enseignantes et d'enseignants associés, etc. (MEQ, 2001, p.218).

Dans les universités québécoises, les étudiants en formation initiale doivent donc participer à toute sorte d'activités d'évaluation, tels que les examens écrits, les exposés oraux, des travaux réalisés en classe ou à la maison, etc. Bien sûr, ils doivent également participer à des stages, qui font aussi partie des activités d'évaluation.

Selon le *Règlement d'évaluation des apprentissages pour les programmes de premier cycle* de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke (2008), l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences devrait respecter certaines caractéristiques, telles que : tenir compte de l'ensemble des activités pédagogiques ; comporter une partie individuelle ; rendre compte de la complexité de la fonction à exercer ; démontrer la capacité à faire des liens entre les situations ; se dérouler en situation authentique ou quasi authentique quand l'activité pédagogique le permet ; respecter la caractéristique de la globalité de la compétence ; reposer sur une démonstration différenciée de la compétence selon les individus ; et, reposer, dans certains cas, sur une démonstration de la capacité à coopérer.

Dans chacune des activités pédagogiques, au moins un élément d'évaluation sommative des apprentissages des étudiantes et des étudiants doit être fait individuellement et en présence de la personne responsable de l'activité pédagogique ou d'une personne désignée par celle-ci. Cet élément peut prendre la forme d'un examen, d'une présentation orale ou de toute autre forme qui permet de vérifier l'appropriation individuelle des connaissances ou la manifestation de compétences ou d'habiletés. (Université de Sherbrooke, 2008, p.12).

Dans les cours qui ont lieu à l'université, ce sont les professeurs (ou chargés de cours) qui sont responsables des évaluations. Ils peuvent, en fait, déterminer les formes d'évaluation, leurs modalités et leur valeur respective dans le résultat global pour leurs

cours. Les professeurs déterminent également les critères de réussite de ces évaluations. (Université de Montréal, 2011a).

Mais, selon le MEQ (2003), l'évaluation des compétences en formation à l'enseignement nécessite aussi la mise en place de dispositifs allant au-delà des examens traditionnels, car la vérification de l'atteinte d'une compétence ne se ferait pas de la même manière que l'évaluation d'une connaissance. « Elle nécessite des mises en situation concrètes se rapprochant le plus possible du contexte réel de la classe. En ce sens, la formation pratique allongée s'avère le lieu par excellence pour procéder à l'évaluation des compétences. » (MEQ, 2003, p.50).

L'évaluation des compétences se ferait principalement alors, au Québec, pendant les stages et elle devrait rendre compte de l'observation et de l'appréciation du niveau de développement des compétences professionnelles des stagiaires. Cela requiert donc de tous les acteurs impliqués dans le processus d'évaluation qu'ils aient une compréhension commune des compétences professionnelles attendues. Mais il ne s'agirait pas uniquement de vérifier le niveau de développement de chaque compétence, mais aussi de faire en sorte que l'évaluation soit également un outil de développement professionnel, en favorisant la réflexion sur la pratique de la part des stagiaires (MELS, 2008). Dans quelques universités, nous l'avons vu, cet outil de réflexion prend la forme d'un portfolio.

Pour évaluer les stagiaires, des critères et des indicateurs sont définis et inscrits au plan de chaque stage, en même temps que sont prises en considération les caractéristiques du contexte susceptibles d'influer la démarche d'apprentissage, comme, par exemple, le niveau élevé de complexité ou de difficulté de certaines classes et de certains milieux scolaires, la qualité de l'encadrement offert au stagiaire, etc. Ces éléments du contexte sont alors pris en compte pour déterminer la note du stagiaire (Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, 2008).

La direction de l'école peut aussi jouer un rôle dans l'évaluation des stagiaires, plus particulièrement pendant le dernier stage, et ce rôle est lié à l'évaluation des aspects complémentaires à ceux observés par les enseignants associés, tels que : l'engagement des stagiaires dans le milieu, les liens avec les parents et la communauté, etc. La direction de

l'école jouerait alors un rôle d'observation, de consultation et, parfois, de résolution de problèmes (MELS, 2008).

À part l'évaluation des apprentissages des futurs enseignants réalisées par les universités, le Ministère de l'Éducation au Québec prévoit également des enquêtes de suivi de la formation auprès des nouveaux diplômés en enseignement au primaire, de même qu'auprès des employeurs et des enseignants associés.

Par exemple, *l'Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP), cohorte 1995-1999* (Laforce, 2002), qui a été commanditée par la Table de concertation MEQ-Universités et réalisée par l'Université du Québec, a eu comme objectif de savoir si les diplômés du Baccalauréat en Éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BEPEP) des universités québécoises étaient satisfaits de la formation reçue après la réforme de la formation des enseignants de 1994 et comment ils avaient vécu leur première année d'enseignement.

En ce qui a trait au niveau de satisfaction exprimé par les diplômés du BEPEP, quatre aspects de la formation ont été considérés : les connaissances acquises, la formation théorique et didactique, la formation pratique (stages) et la formation générale. Selon les résultats de cette enquête, et de façon générale, la plupart des diplômés de ce programme se sont montrés satisfaits de leur formation, en considérant à la fois les cours et les stages (84%). Ils se sont dit confiants de devenir de bons enseignants (90%), ils estiment que leur programme de formation les a sensibilisés à l'importance de la formation continue (86%) et ils seraient aussi satisfaits de l'encadrement reçu de la part des professeurs de la faculté ou du département d'Éducation (86%).

Par contre, en ce qui a trait aux aspects plus matériels liés à la formation, les résultats de l'enquête démontrent que le pourcentage des diplômés satisfaits serait moins élevé : 74% sont satisfaits de l'équipement et des ressources matérielles disponibles, 61% de la taille des groupes dans les cours, 57% de l'aménagement des locaux des facultés et départements d'Éducation.

Dans cette même enquête, et en annexe, les chercheurs ont aussi présenté les résultats d'une enquête menée auprès des employeurs des premiers diplômés du BEPEP. Cette enquête a été réalisée par l'Université de Québec, en collaboration avec toutes les autres

constituantes (Laforce, 2002). Ils ont cherché à connaître les perceptions des employeurs des personnes diplômées de cette promotion.

Ne pouvaient participer à l'enquête que les écoles qui avaient engagé, pendant l'année scolaire 1999-2000, au moins une personne diplômée du BÉPEP. Le questionnaire était alors rempli par la directrice ou le directeur de l'école ou par son adjointe ou son adjoint. Dans certains cas, plus rares, une enseignante ou un enseignant a accompli cette tâche. L'important était que la personne qui remplissait le questionnaire ait eu un contact régulier avec la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant. (Laforce, 2002, Annexe 1, p.3).

Les résultats de cette dernière enquête ont démontré que, de façon générale, les employeurs seraient très satisfaits du travail des nouveaux enseignants (75% des répondants ayant pointé 8, 9 ou 10 sur l'échelle de satisfaction).

Les employeurs des premières personnes diplômées du BÉPEP (formation de 4 ans) se montrent en général satisfaits de la performance de celles-ci dès leur première année d'enseignement, que ce soit de leur habileté à accomplir l'acte d'enseignement lui-même ou de toute autre tâche liée à cet acte. Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants, de l'avis des employeurs, maîtrisent bien le contenu des différents programmes, surtout en ce qui concerne la langue d'enseignement et les mathématiques. (...) C'est la gestion de la classe qui semble, aux dires des employeurs, l'élément le plus facile à accomplir par les enseignantes et les enseignants, tandis que la maîtrise de la discipline et l'évaluation des apprentissages sont les éléments les plus difficiles. On peut présumer que l'expérience leur permettra d'améliorer leur pratique. L'évaluation globale par les employeurs du travail des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants est très positive. (Laforce, 2002, Annexe 1, p.19).

Une autre enquête a été commanditée par le ministère de l'Éducation (MEQ). Celle-ci a été réalisée auprès des enseignants associés et des finissants en formation à l'enseignement préscolaire et primaire, et à l'enseignement secondaire. L'enquête a été réalisée par Bidjang, Gauthier, Mellouki, et Desbiens, (2005) : *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*. L'objectif de cette enquête a été d'étudier le niveau de maîtrise des compétences qui pouvait être raisonnablement attendu des stagiaires finissants en formation à l'enseignement, et cela dans le cadre de la publication du référentiel des compétences du MEQ en 2001. Les finissants qui ont

participé de cette enquête ne faisaient alors pas encore partie des diplômés des nouveaux programmes de formation après la publication du référentiel des compétences en 2001.

En ce qui a trait aux résultats de cette étude, « nombreux sont les répondants (enseignants associés et stagiaires finissants confondus) qui situent les stagiaires finissants à un niveau de maîtrise *Très satisfaisant* des composantes et des compétences professionnelles. » (p.121). Néanmoins, pour ce qui est des quatre compétences de la catégorie *Contexte social et scolaire*, les répondants qui ont évalué très favorablement les stagiaires finissants auraient été moins nombreux. Pour ce qui est des compétences *Adaptation des interventions*, seulement 38,3% des répondants l'ont évaluée très favorable, *Intégration des TIC*, seulement 42,7%, *Coopération avec les différents partenaires*, 34%, et *Travail en équipe pédagogique*, 49,7%. Malgré cela, et de manière générale, les résultats de cette enquête ont été satisfaisants.

Nous avons examiné les modes d'évaluation des apprentissages et des compétences dans les programmes de formation à l'enseignement primaire dans les universités québécoises. Nous avons également exploré l'intérêt démontré par le ministère de l'Éducation du Québec pour connaître le niveau de maîtrise des compétences professionnelles des diplômés et des finissants de ces programmes de formation, et les enquêtes qui ont été réalisées à cet égard. Qu'en est-il des modes d'évaluation des apprentissages et des niveaux de maîtrise des compétences dans les programmes finlandais?

En général, l'évaluation dans les universités finlandaises se réalise de façon continue. Dans la plupart des cas, les étudiants seraient évalués par le biais d'examens et de travaux écrits, mais il y existerait aussi les exposés oraux. De plus, les étudiants doivent réaliser des travaux de recherche, comme le mémoire de baccalauréat et le mémoire de maîtrise (European Commission, 2009). Comme au Québec, les étudiants en Finlande sont aussi évalués pendant leur formation pratique (stages). Observons alors de plus près les modes d'évaluation des apprentissages et des compétences des futurs enseignants en Finlande.

Tout d'abord, examinons quelques exemples des exigences et méthodes d'évaluation dans les cours à l'université (University of Tampere, International Office, 2011) :

- Participation aux travaux en classe, et un examen écrit et/ou oral.

- Participation aux travaux en classe, lecture d'un ensemble de livres et un examen général à la fin du cours.
- Participation aux travaux en classe et réalisation de travaux à la maison, par exemple, un journal de réflexion sur le cours, ou un essai sur un sujet défini par le professeur.
- Examen écrit ou essai basé sur des études indépendantes.

Pour leur part, les mémoires de baccalauréat et de maîtrise représentent une méthode d'évaluation des compétences en recherche des étudiants en formation à l'enseignement. « The thesis should prove that you have acquainted yourself with the topic of the thesis, that you are capable of scientific thinking and that you have a good command of research methods. » (University of Oulu, <http://www.oulu.fi>).

À la suite du dépôt de leurs mémoires (de baccalauréat et de maîtrise), les étudiants en enseignement doivent également réussir un « Maturity Test »:

According to the Decree on University Degrees (794/2004), those studying for the degrees of Bachelor and Master of Arts (Education) shall take a written maturity test to show familiarity with the field of their Bachelor's or Master's thesis and skills in Finnish, Swedish or English. (University of Oulu, Written Maturity Test, 2010).

Pour cet examen, le superviseur de mémoire de baccalauréat ou de maîtrise donne à l'étudiant deux ou trois sujets liés au mémoire, et l'étudiant doit en choisir un. Le « Maturity Test » consiste alors en un essai scientifiquement orienté, d'environ quatre pages, sur le sujet choisi. C'est le superviseur de mémoire qui va évaluer l'examen et donner une note (succès/échec).

L'objectif principal de ce test est de vérifier si c'est l'étudiant lui-même qui a vraiment écrit son mémoire. L'essai devrait fonctionner comme un tout cohérent et indépendant qui devrait être compris par le lecteur sans avoir une connaissance préalable du mémoire. Le « Maturity Test » doit être rédigé en accord avec les standards des écrits académiques, ne pas utiliser un langage très abstrait, et l'utilisation de termes théoriques doit être modérée (University of Tampere, International Office, 2011).

En ce qui a trait à l'évaluation des compétences en milieu de pratique, les méthodes d'évaluation consistent en une auto-évaluation de la part des étudiants, la réalisation d'un

portfolio pédagogique ou d'un rapport de pratique, ainsi que l'observation et la discussion avec les enseignants superviseurs et les superviseurs de stages de l'université.

The evaluation is based on the student's self-assessment and on assessment feedback collected by the student in the practice environment or on evaluative materials illustrative of the progress of teaching or educational work. (...) Based on assessment discussions and the pedagogical portfolio, the class teacher and other supervisors assess the student's performance on the scale pass/fail. (University of Oulu, <https://weboodi.oulu.fi>).

Les étudiants sont responsables de leur propre planification de l'expérience en milieu de pratique. Pour les stages de base, cela se réalise en groupes, et pour les stages plus avancés, les étudiants planifient leur propre expérience de manière indépendante. « This plan is a pedagogically justified free-form description of the intended work practice period, which shall be approved by the supervisor assigned for the practice period. » (University of Oulu, <https://weboodi.oulu.fi>). Ce plan devrait inclure : le sujet portant sur la pratique exercée ; le lieu et la durée ; les contenus de formation auxquels le stage est lié ; les activités incluses dans le stage ; les objectifs personnels pour le stage ; les dispositions de la supervision ; et les méthodes d'évaluation qui seront utilisées pour la période de pratique.

Une fois l'évaluation des apprentissages et des compétences des futurs diplômés en enseignement primaire en Finlande examinée, nous nous posons la question suivante : est-ce que la Finlande, comme le Québec, réalise aussi des enquêtes d'évaluation de suivi de la formation reçue auprès des diplômés ou auprès des employeurs? Au moment de la réalisation de cette recherche, nous n'avons trouvé aucune enquête comme celles présentées pour le Québec. De façon générale, nous savons que la Finlande ne réalise pas d'évaluations des enseignants, mais nous ne pouvons pas affirmer qu'elle ne réalise pas d'enquêtes de suivi des nouveaux diplômés en enseignement comme celles du Québec. Pour ce qui est des enseignants :

Neither teachers nor their teaching are evaluated in Finland as such. However, the principal is always the pedagogical leader of his/her educational institution, thus being responsible for both instruction and teaching staff. Most schools have a quality system, which includes annual development discussions or appraisals. These discussions are organised to evaluate the achievement of the objectives set for the previous year and the teaching staff's

objectives or needs for the following year. (European Commission, 2009, p.164)

Cela dit, globalement et de façon comparative, tant au Québec qu'en Finlande se réaliseraient des activités d'évaluation des apprentissages et aussi des compétences, et cela autant pendant les cours à l'université que durant les stages de formation en milieu de pratique.

En ce qui a trait aux activités régulières d'évaluation dans les universités, nous en trouvons trois qui se réalisent dans les deux contextes, soit : les examens écrits, les exposés oraux et les travaux écrits en classe et à la maison. En Finlande, deux activités supplémentaires font partie des méthodes d'évaluation dans les programmes de formation initiale : les mémoires de baccalauréat et de maîtrise ainsi que le « Maturity Test ».

Par rapport aux activités d'évaluation pendant les stages, nous avons trouvé des ressemblances, car dans les deux contextes l'observation et la discussion entre les enseignants et les stagiaires forment une part essentielle des méthodes d'évaluation. De plus, dans les deux contextes, on cherche à ce que les stagiaires réalisent des activités de réflexion de leurs expériences pendant la formation en milieu de pratique, activités qui peuvent donner lieu à des portfolios ou à des rapports de stage. Dans les deux cas, un plan de stage est élaboré. Au Québec ce serait plutôt l'université qui fournirait ce plan de stage, tandis qu'en Finlande, ce seraient plutôt les étudiants qui le réaliseraient en accord avec leurs propres objectifs. Le plan doit ensuite être approuvé par le superviseur de stage.

Finalement, nous trouvons dans les deux contextes les mêmes acteurs chargés de l'évaluation des stagiaires : les enseignants associés ou enseignants superviseurs, ainsi que les superviseurs de stages de l'université. Au Québec, un troisième acteur, la direction d'école, pourrait aussi participer à l'évaluation des stagiaires dans certaines occasions.

Par ailleurs, nous avons trouvé au Québec un intérêt de la part du ministère de l'Éducation pour réaliser des suivis de la formation des diplômés en enseignement et du niveau de maîtrise des compétences professionnelles, surtout avec les changements réalisés aux programmes de formation initiale des enseignants des années 1994 et 2001. Cela a été fait à travers des enquêtes auprès des diplômés et des stagiaires finissant leur formation, ainsi qu'auprès des employeurs et des enseignants associés. Les résultats de ces enquêtes

sont en général très favorables. Nous n'avons pas encore trouvé ce même type d'enquêtes en Finlande, et nous nous demandons alors : cela pourrait-il être lié au fait que la Finlande n'a réalisé aucun changement majeur ou réforme dans ses programmes de formation des enseignants depuis les années 1970?

Dans ce chapitre, nous avons analysé nos données en prenant comme cadre principal les catégories de la professionnalisation en tant que mouvement international selon Tardif, et al. (1998). Nous avons notamment analysé et comparé, tant pour le Québec que pour la Finlande, l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation à l'enseignement primaire ; l'intégration de la recherche dans cette formation ; les stages ; la collaboration entre les universités et les milieux scolaires ; et finalement les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences. Notre analyse a été basée sur trois types de documents : des documents relatifs aux politiques fixant le cadre légal de la formation des enseignants dans chaque contexte, des documents provenant des universités mêmes, ainsi que des travaux de recherche portant sur ces deux systèmes de formation. Une fois cette comparaison présentée de manière détaillée, nous exposons, dans le chapitre suivant, notre interprétation des résultats.

Chapitre 5 : Interprétation des résultats

Dans ce chapitre nous effectuerons un retour réflexif sur notre problématique et sur les résultats obtenus lors de l'analyse des données. Nous réfléchirons, plus spécifiquement, sur la comparaison réalisée pour ainsi faire ressortir les éléments clé de l'étude. Finalement, nous tenterons de répondre à notre dernière question spécifique de recherche : est-il possible de dégager de cette étude comparée des améliorations qui pourraient être apportées au programme de formation des enseignants québécois pour le rendre de meilleure qualité?

5.1. La « professionnalisation » en tant que cadre d'orientation de la formation des enseignants au Québec et en Finlande

Nous l'avons discuté dans le cadre de notre problématique : par la quête d'une éducation de qualité, la formation des enseignants a vécu des changements majeurs dans différents contextes en lien avec le processus de « professionnalisation ». En jetant un regard historique sur les moments clé de l'évolution de la formation des enseignants au Québec et en Finlande, nous avons observé que les deux gouvernements auraient adhéré à ce mouvement de « professionnalisation », mais en cela d'une manière différenciée.

Dans les deux contextes, nous constatons au cours des années 1960-1970, des réformes clés dans le système éducatif et la formation des enseignants, l'abolition des écoles normales, ainsi que l'universitarisation de la formation des enseignants. En Finlande, et déjà à partir de cette époque, la formation des enseignants se voit élevée jusqu'au niveau de maîtrise, soit 5 années de formation universitaire pour obtenir un permis d'enseignement dans les écoles. Le Québec, pour sa part, a modifié la formation des enseignants, avec un programme de baccalauréat d'une durée de 3 ans. Dans les années 1990, le Québec a adhéré notamment au mouvement nord-américain de la professionnalisation, avec le Holmes Group et le réseau Goodlad, et a élevé de nouveau le niveau de la formation des enseignants : 4 années de formation et un minimum de 700 heures de stages. Bien que la Finlande, pour sa part, n'ait pas réalisée de réforme de la formation des enseignants depuis les années 1970, nous y observons des changements significatifs dans les années 1990, tels qu'une décentralisation de l'école, une autonomie plus grande attribuée aux enseignants, ainsi qu'une élévation du statut professionnel de ces derniers.

Aujourd'hui, nous trouvons deux programmes de formation bien différents dans leur structure, mais tous deux avec des orientations et des objectifs de formation influencés par le mouvement international de professionnalisation. Néanmoins, et selon les documents consultés, nous trouvons ces discours plus explicites dans les documents d'orientation québécois des années 1994 et 2001 : ces documents politiques qui fixent le cadre légal de la formation au Québec, prennent le concept de « professionnalisation » comme élément clé de la nouvelle formation des enseignants. Ces documents, nous l'avons vu, ont même exigé des universités qu'elles effectuent des changements dans leurs programmes de formation initiale des enseignants. Nous retrouvons ces orientations ministérielles de la professionnalisation dans la présentation des objectifs de formation de la part des universités québécoises. Elles présentent explicitement des objectifs de formation très liés aux aspects qui caractérisent la professionnalisation, en accord avec les documents ministériels.

Pour ce qui est des documents finlandais, nous avons trouvé une volonté de la part du Ministère de l'Éducation de tendre vers le développement de « teaching professionals ». Mais, dans cette partie, nous devons indiquer une des limites de notre recherche : la langue. Peu de documents d'orientation ministériels trouvés ont été rédigés en anglais. Nous avons dû alors recourir à un nombre moindre de sources politiques pour le cas de la Finlande. En ce qui a trait aux objectifs de la formation des universités finlandaises, nous avons constaté une orientation vers la formation des professionnels en éducation, orientation moins explicitée que pour le Québec.

Nous l'avons vu aussi dans nos chapitres précédents, l'idée de « praticien réflexif » est aussi intégrée dans la plupart des discours réformistes concernant la professionnalisation des enseignants. Cette idée aurait été interprétée dans les programmes de formation des deux contextes, notamment à travers la formation dans le milieu de pratique (les stages). Selon les orientations analysées, tant au Québec qu'en Finlande, la formation combinée théorie/pratique favoriserait l'analyse réflexive des enseignants. À cette articulation, la Finlande ajoute l'acquisition de compétences liées à la recherche dans les compétences professionnelles. Le concept de « praticien réflexif » aurait ainsi influencé les orientations de la formation aussi bien au Québec et en Finlande.

Selon cette analyse comparative, de quelle façon le discours professionnalisant international aurait influencé l'approche de formation actuelle dans ces deux contextes? L'approche de formation utilisée actuellement au Québec, soit l'approche « par compétences », a été adoptée en l'an 2001 avec le document d'orientation du MEQ. L'adoption de cette approche est clairement influencée par le mouvement nord-américain des années 1990. La Finlande, pour sa part, a agi d'une façon différenciée : depuis les années 1970 elle a adopté une approche de formation « basée sur la recherche » et cette approche demeure la même aujourd'hui. Le mouvement international de la professionnalisation des années 1990 aurait influencé, nous l'avons vu, les orientations et objectifs de la formation en Finlande, mais pas l'approche de formation, et n'aurait pas non plus donné lieu à des réformes de la formation des enseignants dans ce pays. Cependant, il faut dire que la professionnalisation de la formation des enseignants ne se conjugue pas forcément avec une approche par compétences (APC) et que divers pays, états américains et provinces canadiennes prétendent former des enseignants professionnels, sans reprendre à leur compte le langage associé aux compétences.

Au final, dans les deux contextes, on observe une volonté de la part du gouvernement et des acteurs concertés d'améliorer la formation des enseignants dans le but de répondre aux besoins changeants de la société et du milieu. La réponse à ces besoins a été celle de professionnaliser la carrière enseignante. Or, selon les définitions de Lang (1999), discutées dans notre deuxième chapitre, la professionnalisation des enseignants aurait deux dimensions : celle de la « professionnalité » et celle du « professionnisme ». La première serait liée au développement professionnel des enseignants (incluant les savoirs spécifiques propres à la profession et l'expertise) et la seconde s'articulerait aux stratégies et processus d'acquisition d'une position socialement désirable. Le fait d'avoir réalisé cette comparaison à partir d'une perspective qualitative nous a permis d'observer et de comparer ces deux dimensions de la professionnalisation. Le regard historique de la professionnalisation des enseignants que nous avons réalisé pour chaque contexte nous a permis d'explorer cette volonté d'amélioration de la formation mais aussi de voir ce processus d'acquisition d'une position sociale plus élevée pour les enseignants. Or, cette seconde dimension nous semble nettement plus affirmée dans cas de la Finlande, dont la réforme réalisée dans les années 1970 a octroyé aux enseignants du primaire une reconnaissance sociale, non seulement

meilleure que celle qu’avaient les enseignants de l’école secondaire à cette époque-là, mais qui a aussi positionné la profession de l’enseignement primaire au même niveau que les professions les plus désirables par les jeunes du pays. Bref, la Finlande a réussi à faire de l’enseignement une profession socialement désirable et donc convoitée par les jeunes universitaires, ce qui n’est pas, vraisemblablement, encore le cas de Québec.

Par ailleurs, dans certains pays comme le Canada, les États-Unis et la Grande-Bretagne, la transformation de la formation des enseignants et la professionnalisation ont amené une croissance des contrôles de la part des États et de l’imputabilité des enseignants et des institutions qui les forment (Tardif, et al., 1998). Par opposition, en Finlande, la professionnalisation des enseignants a été basée sur leur « empowerment », sur une responsabilisation intelligente et sur une culture de confiance (Sahlberg, 2007), les enseignants finlandais jouissant alors d’une grande autonomie et de la confiance des parents et des institutions. La Finlande n’a pas atteint ce stade d’un jour à l’autre, mais a au contraire réalisé une réforme longue et dispendieuse depuis les années 1970 qui a aussi obtenu l’appui des enseignants pour se réaliser. Il faut ajouter ici que la culture et le contexte finlandais jouent un rôle important en ce qui a trait à cette « culture de confiance », car en Finlande il existerait encore une vision plus traditionnelle de l’enseignant, celui-ci étant vu avec respect comme le passeur de la culture dans la société.

5.2. Quelques aspects clé de la comparaison des programmes de formation des enseignants du primaire Québec/Finlande et des pistes de réflexion

Nous venons de discuter des objectifs et de l’orientation de la formation dans les deux contextes, et cela en lien avec le mouvement de professionnalisation de l’enseignement. Nous voudrions maintenant faire ressortir les éléments clés de la comparaison réalisée.

La différence la plus remarquable, d’une manière générale, se voit dans le niveau de la formation requise pour pouvoir enseigner à l’école primaire : un programme de 1^{er} cycle au Québec et un programme de 2^{ème} cycle en Finlande. Mais nous avons trouvé des différences qui vont au-delà du niveau de la formation. Tout d’abord, une différence importante dans l’approche de formation adoptée dans chaque contexte, ce qui a donné lieu à ce que chaque système de formation accorde davantage d’importance à des aspects différents de la formation. Au Québec, une approche par compétences où on cherche

l'acquisition d'un « savoir-agir » des enseignants, qui inclut donc de nombreuses heures dédiées à la formation pratique ; en Finlande, une approche basée sur la recherche, et par laquelle on cherche à former des « enseignants-chercheurs » ce qui implique alors pour les futurs enseignants beaucoup de temps de formation dédié au développement de compétences en recherche, dont des cours de méthodes de recherche et la réalisation de deux mémoires de recherche.

L'adoption de ce programme de 2ème cycle dans une approche basée sur la recherche aurait influencé positivement le statut professionnel de la carrière en enseignement primaire en Finlande. Grâce à la formation très solide que reçoivent les enseignants, ceux-ci sont considérés comme des experts auxquels on peut faire totalement confiance, « bénéficiant de cette aura très positive, la profession est très attractive, bien plus que d'autres pourtant plus rémunératrices. » (Robert, 2011, p.3). L'approche basée sur la recherche, en combinaison bien sûr avec d'autres aspects sociaux qui appartiennent au contexte finlandais, aurait pu alors influencer ce statut professionnel élevé parce que la carrière est vue comme étant académiquement exigeante.

The European Union's teacher education working groups have emphasised that the teaching profession should be seen as a demanding academic career and teachers need the capacity to learn all the time in their work. Teachers are responsible for the European knowledge base and have a big influence on the new generation's capacity to face future challenges (Niemi, 2008, p.184).

Selon Niemi (2008), les futurs enseignants doivent avoir des connaissances sur le développement des élèves, des résultats scientifiques récents en matières d'enseignement, de même que de l'information sur la façon dont les différents élèves apprennent et pourquoi ils n'apprennent pas. Cet auteur explique aussi qu'il existerait un besoin clair d'amélioration de la recherche en éducation mais elle serait inefficace si les enseignants mêmes n'ont pas les capacités de comprendre comment le savoir est créé grâce à la recherche.

They must have basic knowledge of research methods and some competence to evaluate the relevance and quality of research results. They need scientific literacy. Without this skill they are merely actors who are applying orders coming from outside their practice. (Niemi, 2008, p.187).

Dans notre deuxième chapitre, nous avons évoqué l'étude comparative d'Ostinelli (2009), où il a comparé le modèle de formation et la structure des programmes de cinq pays, dont la Finlande. D'après son analyse, il conclut que le modèle finlandais (et aussi le modèle suédois), pourrait donner quelques pistes pour l'amélioration de modèles de formation dans bien d'autres pays. Nous sommes d'accord avec ce chercheur pour dire que les futurs enseignants doivent en effet se familiariser avec les résultats et la méthodologie de recherche en éducation, et que ces connaissances devraient être liées aux activités de formation pratique à l'enseignement : « a constant interrelation between theory and practice should be envisaged (...) it is necessary to reject the false theory-practice opposition. » (Ostinelli, 2009, p.305).

En effet, par rapport aux activités de formation pratique, les différences entre le Québec et la Finlande se voient non pas dans la structure de la formation (dans les deux contextes cette structure étant organisée de façon progressive), mais plutôt dans la durée de la formation pratique, celle-ci étant visiblement plus longue au Québec. Mais, on l'a vu, le stage 5 dans les universités finlandaises, permettrait de lier la formation pratique avec les compétences en recherche des futurs enseignants. Donc bien que la formation pratique en Finlande soit plus courte, selon Rasmussen et Dorf (2010) la qualité de cette formation serait plus élevée grâce à des mentors (ou enseignants associés) mieux préparés et aussi grâce à leurs écoles de formation pratique rattachées aux universités. En fait, une des différences les plus importantes relevées au cours de cette analyse comparative a été celle liée à la collaboration université/école. Contrairement au Québec, où il existe un partenariat entre les universités et les commissions scolaires (et les écoles privées), en Finlande les universités gèrent leurs propres écoles de formation. Ces écoles de formation permettraient de faciliter l'approche théorie/pratique dans les programmes de formation finlandais. « Ce lien étroit et précoce entre théorie et pratique est facilité par la présence d'écoles d'application sur chaque campus des facultés d'éducation. » (Robert, 2011, p. 3).

Dans cette recherche, nous avons aussi trouvé des différences très importantes sur un autre critère de comparaison : la sélection des candidats. Les programmes de formation en enseignement primaire en Finlande ont un processus lourd de sélection des candidats, par lequel on cherche non seulement des candidats académiquement doués, mais aussi des candidats qui démontrent une vocation et une motivation forte envers la carrière. Cela,

selon le ministère finlandais de l'Éducation (2003), favoriserait la sélection de candidats qui exercent longtemps dans la profession, ce qui diminuerait le taux de décrochage dans la profession en Finlande. Au Québec, et malgré des recommandations faites au ministère de l'Éducation par quelques chercheurs (Tardif et al., 2003), la sélection des candidats à l'enseignement reste plutôt basée sur des examens de maîtrise de la langue et sur l'excellence du dossier scolaire. Il n'existe pas encore au Québec de procédures qui évaluent l'aptitude, la motivation, ni la culture de base que devraient posséder les futurs enseignants pour faire face aux défis futurs de la profession.

Il semblerait finalement que les aspects clés soulevés dans notre comparaison et soulignés dans ce chapitre pourraient être liés aux éléments dont Perrenoud (2010) a discutés, alors qu'il tentait d'expliquer comment d'autres professions comme la médecine ou le génie ont trouvé la façon de lier la logique universitaire classique et la logique des formations professionnelles de haut niveau. Il nomme spécifiquement quatre éléments :

- un statut très élevé de la pratique professionnelle du médecin ou de l'ingénieur, qui assure un certain équilibre entre les formations pratiques et la recherche;
- des écoles ou des facultés très anciennes, qui tiennent le haut du pavé dans l'université et disposent donc de moyens considérables pour faire à la fois de la recherche fondamentale et de la formation professionnelle;
- des modèles de formation technique ou clinique qui ont fait leurs preuves dans l'articulation des savoirs théoriques et de la résolution de problèmes concrets;
- un recrutement très sélectif, à l'entrée et au cours des années propédeutiques, qui garantit un niveau optimal des étudiants, capables à la fois de recherche fondamentale et d'ingéniosité technique ou clinique.

(Perrenoud, 2010, p. 88).

L'idée de comparer l'enseignement avec des professions comme la médecine ou le génie est-elle alors trop ambitieuse? La Finlande est peut-être l'exemple d'un système de formation ayant réussi à faire de l'enseignement une profession comparable aux plus reconnues. Les aspects discutés ici, comme le statut élevé de la formation et de la profession, des facultés de formation qui réalisent des activités de recherche mais qui ont aussi leurs propres écoles de pratique professionnelle, l'articulation des compétences en recherche avec les situations pratiques, et le recrutement sélectif des candidats, montrent

l'exemple d'un système de formation de haut niveau, ambitieux et très exigeant, qui a permis l'élévation du statut des enseignants, qui a diminué significativement les problèmes de sélection de candidats et qui permet l'embauche d'enseignants motivés qui restent longtemps dans la profession.

Or, une fois les différences les plus remarquables entre les deux modèles de formation exposées et discutées, la question se pose : est-il possible de s'inspirer du modèle finlandais au Québec? Tout d'abord, afin de tenter de répondre à cette question, nous devons revenir un peu en arrière et rappeler des aspects importants discutés lors de notre problématique. D'entrée de jeu, nous avons parlé du succès finlandais dans PISA et du fait que celui-ci ne résulte pas, bien sûr, seulement de la formation des enseignants. Selon Sahlberg (2007), en Finlande, l'éducation a, de toute manière, toujours été hautement valorisée. De plus, la culture finlandaise en général, des aspects comme la structure du système éducatif et son école fondamentale, l'attitude des étudiants et leur contexte familial, ainsi que l'environnement éducatif auraient aussi contribué à ce succès (Valijarvi, et. al., 2002). Si nous parlons plus spécifiquement de la profession enseignante, la culture de confiance, le nombre d'élèves peu élevé dans les classes, l'absence d'évaluations externes, l'appui des spécialistes, la satisfaction des enseignants dans leur travail, sont, entre autres éléments (Sahlberg, 2010), ceux qui contribuent le plus à ce que cette profession soit encore plus attirante. Bref, le système de formation des enseignants en Finlande baigne dans toute cette « belle » culture de l'éducation comme principe directeur du futur de la société. Un modèle de formation peut alors sembler « meilleur » qu'un autre, mais il y a plusieurs enjeux sociaux et culturels qui l'influencent directement et qu'il faut prendre en considération lorsqu'on tente d'appliquer des modèles de formation qui viennent d'ailleurs.

Est-il possible alors de parler de transposition de modèles? Non. La comparaison de programmes de formation ne peut pas inciter une transposition de modèles dans son ensemble d'un contexte à l'autre, et cela à cause des contextes et enjeux spécifiques qui les caractérisent. Néanmoins, est-il possible de parler des améliorations pouvant être apportées au programme de formation des enseignants québécois à partir du modèle finlandais pour le rendre de meilleure qualité? Nous pensons que oui. En effet, bien que dans cette recherche nous ayons comparé et discuté de plusieurs caractéristiques des programmes de formation des enseignants du primaire dans les deux contextes, quelques aspects clé de la

comparaison discutés spécifiquement dans cette partie pourraient inspirer une réflexion plus approfondie sur les programmes de formation que nous avons actuellement au Québec. Le Québec pourrait en fait revoir les exigences académiques présentes dans les programmes de formation en enseignement, ainsi que certains aspects liés à la sélection des candidats, ou s'inspirer de l'articulation théorie/pratique/recherche que réalisent les finlandais, ou encore la formation et le rôle des enseignants associés, entre autres choses. Il ne s'agit là que des « pistes de réflexion » qui pourraient inspirer des améliorations possibles dans nos programmes, surtout dans le contexte de la quête d'une formation initiale de meilleure qualité et d'une élévation du statut professionnel des enseignants au Québec.

Conclusion

Au Québec, l'enseignement est aujourd'hui généralement considéré comme une profession « dans laquelle il est possible de faire carrière et qui exige une formation universitaire supérieure ou l'équivalent » (Tardif & Lessard, 2004, p.2). Le caractère professionnel de l'enseignement a d'ailleurs été reconnu par l'Office des professions en 2002¹³. De plus, la professionnalisation de l'enseignement, nous l'avons vu, ne tombe pas des nues, car cela a pris tout un mouvement initié dans les années 1980, quand plusieurs groupes et organisations ont fortement critiqué la formation des enseignants et se sont donné la tâche de défendre l'idée de « professionnaliser » l'enseignement. Ce mouvement aurait donné lieu à un nouveau modèle de formation basée sur un *continuum* où les futurs enseignants devraient alterner des phases de formation pratique et théorique pendant toute leur formation.

Mais ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement, bien qu'il ait touché plusieurs sociétés, aura pris quand même des formes variées d'un contexte à l'autre. Dans quelques contextes (comme le Québec), ce mouvement a inspiré de grandes réformes qui ont changé toute la formation à l'enseignement, tandis que dans des pays comme la Finlande, ce mouvement a changé le statut professionnel des enseignants sans vraiment changer une formation qui avait déjà été transformée depuis les années 1970. Le mouvement a alors abouti à des caractéristiques similaires (que nous avons discutées dans le chapitre 5), mais il a, bien sûr, donné lieu à des modèles de formation bien différents.

La professionnalisation de l'enseignement peut être alors vue comme un véritable mouvement international, mais traduit par les conceptions que chaque société a de la profession à l'enseignement dans chaque contexte. La professionnalisation aurait, oui, contribué à l'amélioration de la formation des enseignants un peu partout, mais qu'en est-il de la *conception* de la profession à l'enseignement dans chaque contexte examiné?

¹³ Office des professions. (2002). Avis de l'office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants. Québec : ODP

Les conceptions et les croyances déjà enracinés dans une société sont difficilement changeables. Les Finlandais n'ont manifesté aucune opposition de principe à la professionnalisation, car, nous l'avons discuté, les enseignants y vivent déjà dans cette culture de vision professionnelle de l'enseignement, dans laquelle il y a un grand respect et confiance envers les enseignants. Le mouvement de professionnalisation a alors réaffirmé en Finlande cette culture de confiance et a octroyé aux enseignants plus d'autonomie et plus de flexibilité dans leur travail, ainsi qu'a élevée leur statut social.

Au Québec, le défi de valorisation et de changement de la conception de la profession enseignante est bien plus complexe. Ici, comme dans la plupart des sociétés nord-américaines et dans quelques pays de l'Europe, le mouvement de professionnalisation a amené avec lui des aspects comme la reddition de comptes, l'obligation de résultats et la responsabilisation des enseignants. Puis, malgré les efforts de changement entamés depuis les années 1990, la formation et la profession des enseignants continuent à être critiquées et les enseignants continuent à faire face à des tâches très difficiles et à une précarité dans leur statut d'emploi. De plus, ce que le mouvement de professionnalisation n'a pas amené avec lui est cette culture de « confiance » envers les enseignants, cette capacité de croire qu'ils sont vraiment capables et suffisamment formés pour faire ce qui est mieux pour leurs élèves.

En définitive, le mouvement de professionnalisation a ainsi touché plusieurs facettes de la formation et la profession des enseignants, dans ces deux contextes, mais la conception de l'enseignement en tant que profession de haut niveau est restée plutôt influencé par les croyances qui appartiennent à chaque société. Le Québec faisant face à des défis plus complexes à cet égard.

L'approche sociologique adoptée pour faire cette recherche nous a permis de réfléchir sur l'importance du rôle de l'enseignant en tant que professionnel, et sur les enjeux et la complexité d'un tel rôle : comment former des enseignants capables de faire face aux défis d'une société changeante, avec des tâches de plus en plus complexes, davantage de contrôles externes et une autonomie qui diminue? Cette comparaison, nous a permis, enfin, de comprendre certaines évolutions, tensions et défis auxquelles la profession à l'enseignement fait face dans deux contextes sociaux : le Québec et la Finlande.

L'éducation comparée peut-elle nous donner des pistes de réflexion permettant d'améliorer la qualité de la formation des enseignants ainsi que leur statut en tant que professionnels? Certainement. Aller voir ailleurs, réfléchir sur la manière dont d'autres pays font face aux défis d'une profession complexe comme celle de l'enseignement et comment ils arrivent à proposer des solutions efficaces, peut être un bon point de départ dans la recherche d'améliorations pouvant être adoptées dans un autre contexte donné. En effet, les défis et besoins des enseignants peuvent parfois être semblables, même s'ils se situent dans des contextes différents. Tardif et Lessard expliquent bien cette idée :

Dans la plupart des pays, on ressent aujourd'hui le besoin, dans tous les domaines de la vie sociale, de dépasser le cadre national et de prendre en compte l'expérience collective des autres sociétés. En éducation, ce besoin est patent et, pour tout dire, incontournable, tant il est vrai que les systèmes éducatifs de la plupart des sociétés occidentales connaissent actuellement des évolutions communes ou du moins largement convergentes. Ce qui signifie qu'en leur sein, les femmes et les hommes qui ont pour profession d'enseigner vivent également, dans plusieurs cas, des situations qui se ressemblent, ne serait-ce qu'à travers, parfois, la présence des mêmes enjeux ou des mêmes problèmes. (Tardif & Lessard, 2004, p.1).

La comparaison entre des programmes de formation à l'enseignement dans différents contextes soulève forcément plusieurs enjeux liés à la culture, l'histoire et la politique de chaque contexte social. En effet, tous ces aspects influent directement, non seulement sur l'implantation et la mise en œuvre d'un modèle de formation, mais aussi sur l'efficacité de celui-ci.

Dans ce mémoire de maîtrise, nous avons réalisé néanmoins une comparaison basée spécifiquement sur ce que les gouvernements, les universitaires et les universités mêmes « disent » de leurs programmes de formation des enseignants du primaire dans chaque contexte. Nous avons analysé cet « idéal » de professionnalisation dans les deux contextes. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur des documents politiques, sur des articles universitaires, des programmes d'études, des plans de cours ainsi que des sites Internet universitaires et gouvernementaux. Nous estimons que cette comparaison nous a quand même permis d'avoir une idée très intéressante des différences et des similitudes entre les

programmes de formation des enseignants du primaire au Québec et en Finlande, idée qui permet d'envisager des possibles améliorations à prendre en considération pour le Québec.

D'autres dimensions de comparaison pourraient être envisagées dans des recherches futures, en prenant en considération des actions des enseignants et des élèves, ainsi que le changement d'attitude de ceux-ci, et cela avec d'autres outils comme l'observation, les entretiens, les questionnaires, etc. Ces autres dimensions, pensons-nous, pourraient compléter et valider l'adoption de ces idéologies des programmes de formation et savoir s'ils répondent réellement aux besoins du contexte.

Cela dit, il faut interpréter les résultats des comparaisons avec soin, car il est très difficile de généraliser sur les programmes de formation sans tenir pleinement compte des contextes (Adamson & Morris, 2010). Le cas de cette comparaison du Québec avec la Finlande ne fait pas exception. Cette comparaison est pertinente seulement si elle comprend une observation approfondie des impacts du contexte sur la profession et le travail des enseignants québécois et finlandais.

Références générales

- Adamson, B. & Morris, P. (2010). Comparer des programmes d'études. Dans M. Bray, B. Adamson & M. Mason. (dir.). *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Aho, E., Pitkänen, K., & 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>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anadón, M. (2000). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*. Sainte-Foy (QC), Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Antikainen, A & Luukkainen, A. (s.d.). *Twenty-five Years of Educational Reform Initiatives in Finland* (Manuscript for a book on Globalization and Education) Department of Sociology, University of Joensuu, Finland. Repéré à http://cc.joensuu.fi/~anti/publ/uudet/twenty_five_years.pdf.
- Bergem, T., Björkqvist, O., Hansén, S., Carlgren, I., & Hauge, T. (1997). Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 41, 3, 433-458. doi: 10.1080/0031383970410316
- Boissinot, A. (2010). Introduction. La formation des maîtres : débats et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 27-36.
- Boisvert, D. (2000). Recherche documentaire et informationnelle. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 57-77). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Broadfoot, P. (1999). Not so much a context, more a way of life? Comparative education in the 1990s. Dans R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (dir.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*, Vol. 1. (p. 21-31). Oxford, UK : Symposium Books
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhama, R., Kynaslahti, H., et al. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 79-92. doi: 10.1080/13803610802591808.

- Carlgren, I., & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117-133. doi: 10.1080/00313830801915754.
- Castonguay, M. (2011). *Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- Comité syndical européen de l'éducation. (2008). *La formation des enseignants en Europe*. Repéré à <http://www.csee-etuice.org/>.
- Commission des communautés européennes. (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles.
- Communautés européennes. (2009). *Guide d'utilisation ECTS*. Repéré à http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation, Québec. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446.pdf>
- Crocker, R. & Dibbon, D. (2008). *Teacher Education in Canada. A Baseline Study*. Canada : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- European Commission. (2009). *Organisation of the Education System in Finland*. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, Vol. 103, 6, 1013-1055.
- FNEEQ-CSN, C. École et société. (2010). *Le miracle finlandais*. Repéré à <http://speca.ca.edu/le-miracle-finlandais>.
- Forster, S. (2007). L'éducation comparée s'affirme au fil du temps. *Éducateur*, numéro spécial du 4 mai 2007, p. 2-4.
- Garon, R. (2011). *ETA6000 : Séminaire de recherche – Notes du cours 6* [Présentation PowerPoint].
- Gasparski, W. (2008). Analyse praxéologique et approche systémique. *Éthique et économique*, 6 (1). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/3415/1/2008v6n1_GASPARSKI.pdf

- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : MEQ.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives. Dans D. Biron, M. Cividini & J-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke (QC), Canada : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2000). Avant-propos. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*. Sainte-Foy (QC), Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1998) *Loi sur l'instruction publique*. Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Les Publications du Québec
- Groux, D. & Porcher, L. (1997). *L'Éducation Comparée*. Paris, Nathan.
- Institut de la statistique Québec. (2010, 20 août). Étude : *Population observée et projetée, Québec, 1971-2056*. Repéré à http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/quebec_stat/pop_pop/pop_pop_1.htm.
- Institut de la statistique Québec. (2011, 15 septembre). Étude : *Immigration*. Repéré à http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/quebec_stat/pop_imm/pop_imm_1.htm
- Iredale, R. (1996). The Significance of Teacher Education for International Educational Development. Dans C. Brock (dir.), *Global Perspectives on Teacher Education* (p. 9-17). UK : Triangle Journals Ltd.
- Koskenniemi, M. (1973). *The New Teacher Education System in Finland*. Repéré à <http://www.springerlink.com/content/j763651325154111/fulltext.pdf>.
- Kumpulainen, K. (s.d.). *Teacher Education in Finland*. Cicero Learning, University of Helsinki.
- Lacoursière, A. (2010). La réforme contestée, mais efficace. *La Presse*. Repéré à <http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201012/07/01-4349963-la-reforme-contestee-mais-efficace.php>.

- Lafortune, L., Prud'homme, L., Raby, C., Sorin, N., Beaumier, F., Boukhssimi, D., ... Viola, S. (2010). Résultats du Québec au PISA - Soyons fiers de notre système d'éducation ! *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/312879/resultats-du-quebec-au-pisa-soyons-fiers-de-notre-systeme-d-education>.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal, Québec : Beauchemin.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens, enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lankinen, T. Finnish National Board of Education. (2010, Septembre). *Basic Education Reform in Finland – How to develop the top ranked education system?* Communication présentée au congrès Building Blocks for Education : Whole System Reform, Toronto, Canada. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/finlandEn.pdf>
- Le Thôn-Khôi (1981). *L'éducation comparée* (p. 65-112). Paris : Armand Colin.
- Lepage, M. & Karsenti, T. (2007). Le système d'éducation et la formation des enseignants au Québec. Dans T. Karsenti, R-P. Garry, J. Bechoux, & S. Tchameni Ngamo (dir). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action* (p. 219-235). Montréal : AUF.
- Lessard, C. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif & H. Ziarko (dir). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p.253-279). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard & P. Meirieu (dir). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C., en collaboration avec Lévesque, M. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. Dans M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p.105-151). Paris : Presses universitaires de France.
- Letarte, M. (2010). *Education : s'inspirer du modèle finlandais ?* Repéré à <http://www.focusstrategique.com/le-blogue/%C3%A9ducation-sinspirer-du-mod%C3%A8le-finlandais>.
- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. Dans M. Tardif & C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p.7-20). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12, 2 (p.48-54). *Bulletin du CRIFPE – Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/191>
- Maurin, L. (2005). *Education : un miracle finlandais ?* Repéré à http://www.alternatives-economiques.fr/education---un-miracle-finlandais-_fr_art_693_20783.html.
- Ménard, S. (2010a). Recul en lecture. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <http://fr.canoe.ca/infos/quebeccanada/archives/2010/12/20101208-051301.html>.
- Ménard, S. (2010b). Encore moins d'hommes. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <http://fr.canoe.ca/infos/quebeccanada/archives/2010/03/20100330-034746.html>.
- Meuris, G. (1997a). L'éducation comparée, perspectives d'aujourd'hui. Dans G. Meuris & G. De Cock (dir.), *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir* (p.11-18). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.
- Meuris, G. (1997b). L'éducation comparée : Une position stratégique dans la formation des enseignants. Dans G. Meuris & G. De Cock (dir.), *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir* (p.73-80). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.
- Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, MELS. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec: Gouvernement du Québec
- Morales, A. (2010). *ETA6032 : Méthodes de recherche en éducation. Rapport final*. Université de Montréal.
- Ndoreraho, J-P & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. CNIPE – Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement. Repéré à http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (s.d). *Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers*. Helsinki, Finland: University of Helsinki. Department of Education. Repéré à http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08ing.pdf
- Nóvoa, A. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*. No. 2-3, p. 9-61. Caen, France.

- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. France : Publications de l'OCDE.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education, Vol. 44, 2, Part II*, p.291-308. Royaume-Uni et États Unis : The Author Journal Compilation et Blackwell Publishing Ltd.
- Pelletier, G. (2007). *Finlande – Québec : Regards comparatifs de deux systèmes éducatifs en évolution*. Département de la gestion de l'éducation et de la formation, Université de Sherbrooke. Repéré à http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Etudes/_pdf/Etude-Systeme-Education-Finlandais.pdf
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Rasmussen, J. & Dorf, H. (2010). Challenges to Nordic Teacher Education Programmes. Dans B. Hudson, P. Zgaga & B. Åstrand (dir.). *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities* (p.51-67). Sweden : Umeå School of Education, Umeå University.
- Rautalin, M., & Alasuutari, P. (2007). The Curse of Success: the impact of the OECD's Programme for International Student Assessment on the discourses of the teaching profession in Finland. *European Educational Research Journal, 6(4)*, 348. doi: 10.2304/eej.2007.6.4.348.
- Robert, P. (2009). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*. France : ESF Éditeur.
- Robert, P. (2011). La formation des professeurs en Finlande : clé de voûte d'une réussite éducative exceptionnelle. *Formation des enseignants - Dossier international*. Repéré à <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article251>
- Robert, P. (s.d.). *L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite. « Chaque élève est important »*. Repéré à <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>
- 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. (2010a). *A view from Europe: What is next for Finland?* Communication présentée à la conférence Achieving Equity through Innovation : A Canada-United States Colloquium, Toronto. Repéré à <http://vimeo.com/24020586>
- Schwille, J. & Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris : UNESCO.

- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. doi: 10.1080/03050060500317810.
- Statistics Finland. (2010, 25 mars). Étude : *Population 2009*. Repéré à http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html#foreigners
- Statistics Finland. (2012, 20 mars). Étude : *Discontinuation of education*. Repéré à http://www.stat.fi/til/kkesk/index_en.html
- Statistique Canada ; Conseils des ministres de l'Éducation (Canada). (2009). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans.*
- Tardif, M. & Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Raisons éducatives*, 13.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2012, sous presse). *La condition enseignante au Québec*. Document soumis pour publication chez Boréal.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (éd.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, Vol. 45, 2, p.331-344. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x
- Tryggvason, M. (2009) Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 32, 4, p.369-382. doi : 10.1080/02619760903242491
- Tuovinen, J-E. (2008, Décembre). *Teacher Professionalism – Viewpoints On Best Practice, the Case of Finland*. Communication présentée à la conférence AARE 2008, Brisbane, Australie.
- Université de Montréal. (s.d.) *Recherche impliquant des êtres humains*. Repéré à http://www.recherche.umontreal.ca/ethique_recherche/recherche_humains.html

- Université de Montréal. (s.d.). *Quelques définitions. Crédit*. Repéré à http://www.etudes.umontreal.ca/info_gen/adm_def.html#crédits
- Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA - and some reasons behind it : PISA 2000*. Jyväskylä, Finland: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Pais, Bruxelles : De Boeck Université.
- Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 20, n° 2*, p.331-350.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors série*, numéro 3. Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative. Association pour la recherche qualitative.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Anneli, S., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education, Vol. 40, 1*, p.83-107. doi: 10.1080/0305006042000184890
- Weiss, J. (2008, décembre). *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?* Actes du séminaire 2007 de l'AIDEP, Leysin, organisés par Michel Guyaz.
- Westbury, I., Hansén, S., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 49, 5*, p.475-485. doi :10.1080/00313830500267937

Références – Corpus de documents

Documents politiques :

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement – CAPFE. (2012). *Programmes agréés selon l'université*. <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>

European Commission. (2009). *Organisation of the Education System in Finland*. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf

Finnish Higher Education Evaluation Council. (s.d.). <http://www.finheec.fi/>

Finnish National Board of Education. (2010). *Teachers in General Education*. Repéré à http://www.oph.fi/english/education/teachers/teachers_in_general_education

Gouvernement du Québec. (2012). *Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Québec: Gouvernement du Québec.

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

Ministère de l'éducation, MEQ. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, MELS. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec: Gouvernement du Québec

Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, MELS. (2008a). *L'éducation au Québec*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>

Ministry of Education, Finland. (2010) *ICT in Finnish Initial Teacher Education. Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project ICT in Initial Teacher Training*. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland.

Ministry of Education, Finland. (1997). *Universities Act 645/1997*. Repéré à <http://www.finlex.fi/en/>

Ministry of Education, Finland. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country background report for Finland*. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf>

Ministry of Education, Finland. (2004) Government Decree on University Degrees 794/2004. Repéré à <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>

Ministry of Education, Finland. (2009). *The national framework for qualifications and other learning, Report*.

OCDE. (2010). Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results. Dans OCDE, *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States* (p.117-135). Repéré à : <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>

The Matriculation Examination Board. (.s.d). The Finnish Matriculation Examination. Repéré à <http://www.ylioppilastutkinto.fi/en/>

Travaux de recherche :

Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. & Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval

Boutet, M., Gagné, L., & Thiffault, C. (2008). Le mystérieux rôle des superviseurs de stage. Dans M. L'Hostie, F. Guillemette & S. Coulombe (dir.), *Du tâtonnement à l'acte professionnel. Comment favoriser la progression des stagiaires?* Actes du 6e Colloque de l'AFORME. Université du Québec à Chicoutimi.

Caron, J. (2010). *L'encadrement du stagiaire en enseignement. Analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec.

Castonguay, M. (2003). *Les niveaux de maîtrise des compétences atteints par les finissants en formation des maîtres*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.

Desjardins, J. & Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32 (4), p.873-902.

Hansén, S-E, & Wenestam, C-G. (1999). On central dimensions of teacher education – a Finnish perspective. Dans B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel, (dir.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession? TNTEE Publications*, 2, 1, p.117-125.

Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. Dans B. Moon, L. Vlasceanu, & L. Conley Barrows (dir.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*, p.85-108. Bucharest: UNESCO.

- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. Bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et formation*, 49, p.73-90. Lyon: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Laforce, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP), cohorte 1995-1999*. Étude commanditée par la Table de concertation MEQ-Universités sur la formation à l'enseignement et le ministère de l'Éducation, et réalisée par l'Université du Québec, mai 2002.
- Laurier, M.D. (2006). Université de Montréal : le développement du programme pour le préscolaire/primaire. Dans C. Gauthier & M. Mellouki (dir). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lindblom-Ylänne, S. (2006). Enhancing the Quality of Teaching in Higher Education in Finland: The Case of the University of Helsinki. *New Directions for Higher Education*, 133, p.63-71. doi: 10.1002/he.206
- Malaty, G. (2004). *Mathematics Teacher Training in Finland*. University of Joensuu, Finland. Repéré à <http://ferrari.dmat.fct.unl.pt/personal/mle/DocMesBol/DocsFormaProfs/MalatyGB.pdf>
- Mikkola, A. (2010). Research-based Teacher Education in Finland. Dans O. Gassner, L. Kerger & M. Schratz (dir.), *ENTEP. The First Ten Years After Bologna*. București: Editura Universității din București.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2009). Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers. Helsinki, Finland: University of Helsinki. Department of Education. *Revista de Educaci3n. No. 350*. Repéré à http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08ing.pdf
- Niemi, H. (2008). Advancing Research into and during Teacher Education. Dans B. Hudson & P. Zgaga (dir.), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions. Monographs on Journal of Research in Teacher Education*, p.183-208. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). In the front of the Bologna process. Thirty years of research-based teacher education in Finland. Dans P. Zgaga (dir.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu [Modernisation of study programmes in teachers' education in an international context]*, p.50–69. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education, Vol. 44, 2, Part II*, p.291-308. Royame-Uni et États Unis : The Author Journal Compilation et Blackwell Publishing Ltd.
- Pharand, J., & Boudreault, P. (2008). Enseignants associés et superviseurs : compétences attendues des uns à l'égard des autres dans le cheminement des stagiaires. Dans M. L'Hostie, F. Guillemette & S. Coulombe (dir.), *Du tâtonnement à l'acte professionnel. Comment favoriser la progression des stagiaires?* Actes du 6e Colloque de l'AFORME. Université du Québec à Chicoutimi.
- Sahlberg, P. (2006). Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education? *Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 10, 1*. Repéré à <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Raising%20the%20Bar%202006.pdf>
- Sahlberg, P. (2010b). The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education - Research Brief*. Stanford University, School of Education.
- Sahlberg, P. (2011). Developing Effective Teachers and School Leaders: The Case of Finland. Dans L. Darling-Hammond & R. Rothman (dir.), *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Alliance for Excellent Education, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Sahlberg, P. (2011a). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Tardif, M. & Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Raisons éducatives, 13*.
- Tardif, M., Karsenti, T., Lessard, C., Gauthier, C. et Lenoir, Y. (2003). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation sur l'avenir de la formation à la profession enseignante*. Montréal, QC: CRIFPE.
- Valli, R. & Johnson, P. (2007). Entrance Examinations as Gatekeepers. *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 51, 5*, 493 – 510. doi: 10.1080/00313830701576631
- Westbury, I., Hansén, S., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 49, 5*, p.475-485. doi :10.1080/00313830500267937

Documents relatifs aux programmes :

Åbo Akademi. (s.d.) www.abo.fi

Bihan, A. (2010). *Recherches appliquées en éducation. Plan de cours*. Université de Montréal.

Université Bishop's. (s.d.) B.Ed. Elementary Teacher Education.
<http://www.ubishops.ca/academic-programs/gse/undergraduate-courses-programs/elementary-teacher-education.html>

Université Concordia. (s.d.) BA Specialization in Early Childhood and Elementary Education. http://www.concordia.ca/programs-and-courses/undergraduate-programs/a-z-subject-list/ba_education.php

Université de Montréal (s.d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire.
http://www.progcours.umontreal.ca/programme/index_fiche_prog/182010_struc.html

Université de Montréal. (2011). *CRC et statistiques d'admission – Programmes à capacité d'accueil limitée*. http://www.etudes.umontreal.ca/programme/doc_prog/section10.pdf

Université de Montréal. (2011a). Guide de l'étudiant du B. Éd. en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Repéré à
http://www.scedu.umontreal.ca/premier_cycle/documents/Guide_prescol_prim_2011-2012.pdf

Université de Montréal. (2012). *Répertoire des cours, Recherches appliquées en éducation*.
http://www.progcours.umontreal.ca/guichets/progcours/cours/index_fiche_cours/ETA4010.html

Université de Montréal. (s.d.). Études. <http://www.etudes.umontreal.ca>

Université de Montréal. (s.d.). *Système d'évaluation des dossiers*.
http://www.etudes.umontreal.ca/programme/doc_prog/section3A.pdf

Université de Sherbrooke, Faculté d'Éducation. (2008). *Règlement d'évaluation des apprentissages pour les programmes de premier cycle*. Repéré à
http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-008-education-1C_2009-05.pdf

Université de Sherbrooke. (s.d.). Mémoire professionnel. www.usherbrooke.ca/fiches-cours/aip332

- Université de Sherbrooke. (2011). Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/1er-cycle/bac/enseignement-prescolaire-primaire/>
- Université Laval. (s.d.). Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. http://www2.ulaval.ca/les-etudes/infobac/consultation.html?tx_stinfobac_pi1%5Bfiche_uid%5D=77
- Université McGill. (2012). Kindergarten and Elementary Education. <http://www.mcgill.ca/study/2012-2013/faculties/education/undergraduate/programs/bachelor-education-bed-kindergarten-and-elementary-educ-0>
- University of Helsinki, Department of Teacher Education. (2006). *Class teacher education. Presentation*. Repéré à <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/index.html>
- University of Helsinki. (2006). Supervisor Teacher Training. http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/teachingpractice/field_schools/supervisor_teacher_training/index.html
- University of Helsinki. (2008). Curriculum for class teacher education 2008. <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/curriculum%20for%20class%20teacher%20education%202008.pdf>
- University of Jyväskylä. (s.d.) Teacher Education Curriculum. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum/curriculum%20pdf/view>
- University of Oulu. (s.d.). <https://weboodi.oulu.fi>
- University of Oulu (s.d.). Department of Educational Sciences and Teacher Education. <http://www.oulu.fi/ktkold/kasope/english/>
- University of Oulu. (s.d.). <http://www.oulu.fi>
- University of Oulu. (2010). Written Maturity Test. Repéré à http://www.oulu.fi/ktkold/kasope/english/studies/pdf/files/maturity_2010.pdf
- University of Tampere, International Office. (2011). ECTS Survival Guide 2011-2012. Repéré à <http://www.uta.fi/admissions/newstudents/survivalguide.pdf>
- University of Turku. (s.d.) <http://www.edu.utu.fi>
- University of Turku. (s.d.) Department of Teacher Education. <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/en/index.html>

- University of Turku. (s.d.) Faculty of Education. <http://www.edu.utu.fi/en/studying/>
- UQAC. (2011). *Introduction au programme et la recherche en éducation*.
<http://cours.uqac.ca/3EEL102>
- UQAC. (2012). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.
<http://programmes.uqac.ca/7991>
- UQAM (2012). FPE4952 Initiation à l'utilisation de la recherche en éducation pour l'actualisation des interventions pédagogiques.
www.websysinfo.uqam.ca/regis/PKG_WPUB.AFFICHE_cours_desc?P_sigle=FPE4952
- UQAM. (2012) Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale). <http://www.programmes.uqam.ca/7693>
- UQAM. (2012). Conditions d'admission - Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale).
<http://www.programmes.uqam.ca/7693#CONADM>
- UQAR. (s.d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire.
<http://www.uqar.ca/education/etudes/#baccalaureat-en-education-prescolaire-et-enseignement-primaire>
- UQAT. (2012). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.
<http://programmes.uqat.ca/programmes/7991.html>
- UQO. (s.d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.
<http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/7991.html>
- UQTR. (2007). Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7990
- Väljjarvi, J. (2011). *Teacher education in Finland*. Communication présentée à la conférence Firstmath Phase 1st Meeting, Washington D.C., États-Unis. Institute of Educational Research, University of Jyväskylä.

Annexe 1 : Cheminement de l'étudiant. Université de Montréal. ¹⁴

CHEMINEMENT DE L'ÉTUDIANT - (ADMISSION 2011 – 2012)

B.ED. PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (version 12)

	1 ^{re} année (2011-2012)	2 ^e année (2012-2013)	3 ^e année (2013-2014)	4 ^e année (2014-2015)	
T R I M E S T R E D' A U T O M N E	- DID 1010A 1,5cr. Français écrit pour futurs enseignants ou	- EDU 2002 3cr. Stage en éducation au préscolaire	- DID2110 3cr Did. des sciences et technologies	- DID 3204 3cr. Did. de la géométrie	
	- DID 1009 3cr. (français hors-programme)	- ETA 1900 3cr. Syst. éducatif et profession enseignante ou	- DID 2204 3cr. Did. de l'arithmétique 2	- DID 4112 3cr. Did. du français et élèves en difficulté	
	- DID 1206 3cr. Did. du français–BEPEP 1	- ETA 2200 3cr. École et environnement Social	- DID 3222 3cr. Did. du français–BEPEP 3	- DID 4310 3cr. Did. du français et diversité linguistique	
	- ETA 1001 3cr. Histoire et philosophie de l'éducation	- PPA 2101 3cr. L'environnement éducatif à la maternelle	- DID 3209 3cr. Did. des sciences humaines au primaire	- PPA 3205 3cr. La classe milieu urbain	
	- ETA 4010 3cr. Recherches appliquées en éducation	- PPA2111 1cr. Intégration des TIC 1	- ETA 3550 3cr. Évaluation des Apprentissages	- PPA 4100 3cr. Gestion de classe et besoins particuliers	
	- PPA 1100 3cr. Apprentissage scolaire et développement	- PPA 2200 3cr. L'intervention éducative au préscolaire	- PPA3111 1cr. Intégration des TIC 2	<u>Cours à option:</u> 3cr. (bloc 70A) - Didactique des arts	
	+ POUR TOUS				
	- DID 1000T 3cr. (cours de mise à niveau en mathématiques = hors- programme)				
	Sous-total	16,5 ou 18 crédits	13 crédits	16 crédits	18 crédits
	T R I M E S T R E D' H I V E R	- DID 1010A 1,5cr. Français écrit pour futurs enseignants (suite cours année)	- DID 1204 3cr. Did. de l'arithmétique 1	- DID 3309 3cr. Did. de l'éthique et de la culture religieuse	- EDU 4002 9cr. Stage d'intégration à la profession
- DID 1111 3cr. Culture scientifique au primaire		- DID 2203 3cr. Did. du français–BEPEP 2	- DID 4203 3cr. Did. différenciée en mathématiques	- <u>Cours à option:</u> 3cr. (bloc 70B)	
- DID 4213 3cr. Did. des mathématiques		- DID 2205 3cr. Les sciences humaines au primaire	- EDU 3002 6cr. Stage d'enseignement au primaire	- PPA4111 1cr. Intégration des TIC 3	
- EDU 1002 3cr. Stage d'initiation Professionnelle		- ETA 1900 3cr. Syst. éducatif et profession enseignante ou	- PPA 3101 3cr. Évaluation et intervention auprès des élèves à risque		
- PPA 1101T 3cr. Éléments de base en gestion de classe		- ETA 2200 3cr. École et environnement social <u>Cours à option:</u> 3cr. (bloc 70A) - Didactique des arts			
- PPA 1205 3cr. Problématique de l'éducation préscolaire					
Sous-total	15 ou 16,5 crédits	15 crédits	15 crédits	13 crédits	
Total	Soit 27 ou 30 crédits ± 6cr. h.p.	28 crédits	31 crédits	31 crédits	

N.B. : Ce cheminement est à titre indicatif seulement, il peut être sujet à changements sans préavis.

¹⁴ Repéré à :

http://www.scedu.umontreal.ca/premier_cycle/apercu.html#education_prescolaire_enseignement_primaire

Annexe 2 : Structure du programme. Université de Montréal. ¹⁵

1.1. Structure du programme

Programme 1-820-1-0

Version 12

Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Offert le jour

Régime d'études : Plein temps

Faculté des sciences de l'éducation - Département ou école : *Centre de formation initiale des maîtres*

Objectifs

Le programme vise à rendre l'étudiant capable de prendre en charge toute la classe ordinaire du préscolaire-primaire; de développer une pratique réflexive et d'autoévaluation; de recourir aux ressources du milieu, de collaborer avec l'équipe-école et les parents; d'entreprendre des recherches sur sa pratique et de s'engager dans un processus de formation continue.

Structure du programme (Explication des termes)

Ce programme comporte 120 crédits dont 111 obligatoires, 9 à option et 0 au choix.

Segment 01			
<i>BLOC 01 A - obligatoire - (15 crédits)</i>			
Initiation à la profession enseignante			
No cours	Crédit	Durée	Titre
ETA1001	3	1	Histoire et philosophie de l'éducation
ETA1900	3	1	Système édu. et profession enseignante
ETA2200	3	1	École et environnement social
ETA3550	3	1	Évaluation des apprentissages
ETA4010	3	1	Recherches appliquées en éducation
<i>BLOC 01 B - obligatoire - (27 crédits)</i>			
Intervention éducative			
No cours	Crédit	Durée	Titre
PPA1100	3	1	Apprentissage scolaire et développement
PPA1101T	3	1	Éléments de base en gestion de classe
PPA1205	3	1	Problématique de l'éducation préscolaire
PPA2101	3	1	L'environnement éducatif à la maternelle
PPA2111	1	1	Intégration des TIC 1
PPA2200	3	1	L'intervention éducative au préscolaire
PPA3101	3	1	Éval. interv. auprès des élèves à risque
PPA3111	1	1	Intégration des tics 2
PPA3205	3	1	La classe en milieu urbain
PPA4100	3	1	Gestion de classe/besoins particuliers
PPA4111	1	1	Intégration des TICS 3
<i>BLOC 01 C - obligatoire - (48 crédits)</i>			
Didactique			
No cours	Crédit	Durée	Titre
DID1010A	3	2	Français écrit pour futurs enseignants
DID1111	3	1	Culture scientifique au primaire
DID1204	3	1	Didactique de l'arithmétique 1
DID1206	3	1	Didactique du français - BEPEP 1
DID2110	3	1	Didactique des sciences et technologies

¹⁵ Repéré à :

http://www.scedu.umontreal.ca/premier_cycle/apercu.html#education_prescolaire_enseignement_primaire

DID2203	3	1	Didactique du français - BEPEP 2
DID2204	3	1	Didactique de l'arithmétique 2
DID2205	3	1	Les sciences humaines au primaire
DID3204	3	1	Didactique de la géométrie
DID3209	3	1	Did. des sciences humaines au primaire
DID3222	3	1	Didactique du français - BEPEP 3
DID3309	3	1	Did. de l'éthique et de la culture relig
DID4112	3	1	Did. du français et élève en difficulté
DID4203	3	1	Didactique différenciée en mathématiques
DID4213	3	1	Didactique des mathématiques
DID4310	3	1	Did. du franç. et diversité linguistique
BLOC 01 D - obligatoire - (21 crédits)			
Stages			
No cours	Crédit	Durée	Titre
EDU1002	3	1	Stage d'initiation professionnelle
EDU2002	3	1	Stage en éducation au préscolaire
EDU3002	6	1	Stage d'enseignement au primaire
EDU4002	9	1	Stage d'intégration à la profession
Segment 70			
BLOC 70 A - option - (minimum 6, maximum 6 crédits)			
Didactique des arts			
No cours	Crédit	Durée	Titre
DID2900	3	1	Didactique de l'art dramatique
DID2910	3	1	Didactique des arts plastiques 1
DID2911	3	1	Didactique des arts plastiques 2
DID2915	3	1	Did. des arts au préscolaire-primaire
DID2920	3	1	Didactique de la musique au primaire
BLOC 70 B - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)			
Compléments de formation			
No cours	Crédit	Durée	Titre
DID3401	3	1	Culture, littérature jeunesse et did.
ETA4400	3	1	L'organisation du travail enseignant
PPA3215	3	1	Pédagogie différenciée
PPA4406	3	1	Incapacités et pratiques d'intégration
SRL1080	3	1	Les grandes religions du monde

Dernière modification : 04-06-2011 00:07:10



Annexe 3 : Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. Université de Sherbrooke.¹⁶

Université de Sherbrooke

Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire

Activités pédagogiques obligatoires (112 crédits)

STAGES (24 crédits)

SPP 113	<u>Stage I : enseignement à des petits groupes</u> (3 cr.)
SPP 222	<u>Stage IIA : préscolaire ou primaire 1er cycle</u> (2 cr.)
SPP 233	<u>Stage IIB : préscolaire ou primaire 1er cycle</u> (3 cr.)
SPP 342	<u>Stage IIIA : primaire 2e ou 3e cycle</u> (2 cr.)
SPP 353	<u>Stage IIIB : primaire 2e ou 3e cycle</u> (3 cr.)
SPP 411	<u>Stage en responsabilité professionnelle</u> (11 cr.)

ACTIVITÉS INTÉGRATRICES (10 crédits)

AIP 113	<u>Intégration à la profession enseignante</u> (3 cr.)
AIP 223	<u>Projet d'intervention auprès de jeunes élèves</u> (3 cr.)
AIP 332	<u>Mémoire professionnel : première partie</u> (2 cr.)
AIP 442	<u>Mémoire professionnel : deuxième partie</u> (2 cr.)

FORMATION DIDACTIQUE (48 crédits)

Français	
FRL 113	<u>Français, langue d'enseignement</u> (3 cr.)
FRL 223	<u>Français, langue d'apprentissage</u> (3 cr.)
FRL 333	<u>Français, langue de communication</u> (3 cr.)
FRL 343	<u>Français, langue de culture</u> (3 cr.)

Mathématiques	
MAP 113	<u>Didactique de la géométrie au primaire</u> (3 cr.)
MAP 223	<u>Développement de la pensée mathématique</u> (3 cr.)
MAP 333	<u>Didactique de l'arithmétique I</u> (3 cr.)
MAP 343	<u>Didactique de l'arithmétique II</u> (3 cr.)

Arts plastiques	
ART 113	<u>Création artistique, appréciation d'œuvres I</u> (3 cr.)
ART 223	<u>Création artistique, appréciation d'œuvres II</u> (3 cr.)

Sciences humaines	
SHP 113	<u>Didactique des sciences humaines I</u> (3 cr.)
SHP 323	<u>Didactique des sciences humaines II</u> (3 cr.)

Sciences de la nature	
SNP 113	<u>Didactique des sciences et technologies I</u> (3 cr.)
SNP 323	<u>Didactique des sciences et technologies II</u> (3 cr.)

Éthique et culture religieuse	
ECR 213	<u>La culture religieuse au primaire</u> (3 cr.)
ECR 423	<u>L'éthique au primaire</u> (3 cr.)

¹⁶ Repéré à : <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/1er-cycle/bac/enseignement-prescolaire-primaire/>

FORMATION PÉDAGOGIQUE (24 crédits)

FPD 113	<u>Caractéristiques des élèves à risque</u> (3 cr.)
FPD 423	<u>Interventions auprès des élèves à risque</u> (3 cr.)
FPE 211	<u>Pratiques évaluatives et apprentissage</u> (1 cr.)
FPE 323	<u>L'évaluation des compétences</u> (3 cr.)
FPI 113	<u>La pratique de l'enseignement</u> (3 cr.)
FPI 223	<u>Pédagogie centrée sur les jeunes élèves</u> (3 cr.)
FPI 333	<u>Différenciation et interdisciplinarité</u> (3 cr.)
FPT 113	<u>TIC, enseignement et apprentissage</u> (3 cr.)
FPT 222	<u>Projet TIC intégrateur</u> (2 cr.)

FORMATION FONDAMENTALE (6 crédits)

FFE 113	<u>Réalités sociales et familiales de l'enfant</u> (3 cr.)
FFE 413	<u>Fondements de l'éducation et système scolaire</u> (3 cr.)

Activités pédagogiques à option (8 crédits)

Une activité choisie parmi les suivantes :

ART 233	<u>Initiation à l'art dramatique</u> (3 cr.)
ART 243	<u>Initiation à la musique</u> (3 cr.)

Cinq crédits d'activités choisies parmi les suivantes :

ART 453	<u>Initiation à l'histoire de l'art</u> (3 cr.)
CLP 401	<u>Programme cadre d'activités libres</u> (1 cr.)
CLP 402	<u>Programme cadre d'activités libres</u> (2 cr.)
CLP 403	<u>Programme cadre d'activités libres</u> (3 cr.)

EPP 412	<u>Insertion professionnelle en éducation</u> (2 cr.)
EPP 413	<u>Élève à risque : évaluation multidisciplinaire</u> (3 cr.)
EPP 422	<u>La motivation en contexte scolaire</u> (2 cr.)
EPP 432	<u>Sciences et technologies au préscolaire</u> (2 cr.)
EPP 433	<u>Éducation pour un environnement durable</u> (3 cr.)
EPP 443	<u>Enseignement et contextes scolaires variés</u> (4 cr.)
EPP 453	<u>Littérature pour la jeunesse</u> (3 cr.)
PSI 323	<u>Approches interculturelles</u> (3 cr.)

Activités hors programme

FRP 403	<u>Maîtrise de la langue française I</u> (3 cr.)
FRP 409	<u>Maîtrise de la langue française II</u> (3 cr.)

Annexe 4 : Curriculum de l'Université d'Helsinki. Class teacher education.¹⁷



Curriculum for class teacher education 2008- 300 ECTS credits

BEd= studies included in the Bachelor of Education degree
MEd= studies included in the Master of Education degree

		BEd	MEd
Communication studies and orientation studies	25 CR		
Basics of curriculum planning	5 cr	3 cr	2 cr
Language and communication skills	14 cr		
Mother tongue			
Speech communication and interaction skills		4 cr	
Scientific writing		4 cr	
Foreign language		3 cr	
Second national language		3 cr	
Information and communication technology in studies	3 cr	3 cr	
Introduction to media education	3 cr		3 cr
Main subject studies in education	140 cr		
Cultural bases of education	15 cr		
Introduction to educational sciences		3 cr	
Change and continuity in education		7 cr	
Individual confronting change		5 cr	
Psychological bases of education	15 cr		
Growth, development, and learning		5 cr	
Knowing your pupil		5 cr	
Special needs education and pupil welfare services		5 cr	
Pedagogical bases of education	20 cr		
Didactics		7 cr	
Theory and didactics of early childhood education		3 cr	
Curriculum theory and evaluation			3 cr
Pedagogical knowledge and construction of personal practical theory			7 cr
Research studies in education	70 cr		
Introduction to educational research		3 cr	
Educational research methods		7 cr	
Bachelor's thesis (incl. seminars 4 cr)		10 cr	
Research in teaching			5 cr
Advanced quantitative research methods			5 cr
Advanced qualitative research methods			5 cr
Master's thesis			40 cr
Teaching practice	20 cr		
Minor subject teaching practice			12 cr
Main subject teaching practice			8 cr
Department of Applied Sciences of Education			
Faculty of Behavioural Sciences			

¹⁷ Repéré à :

<http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/curriculum%20for%20class%20teacher%20education%202008.pdf>



BEd MEd

Minor subject studies

Multidisciplinary studies in subjects and cross-curricular issues taught in comprehensive school 60 cr

1. Mother tongue and literature education	8 cr	8 cr
2. Mathematics education	7 cr	7 cr
3. Arts and skills education	13 cr	
3.1 Arts education		3 cr
3.2 Crafts education		4 cr
3.3 Physical education		3 cr
3.4 Music education		3 cr
4. Didactics in humanistic subjects	6 cr	
4.1 History education		3 cr
4.2 a) Evangelical-Lutheran religious education <i>or</i>		3 cr
4.2 b) Secular ethics education		3 cr
5. Didactics in environmental and science subjects	12 cr	
5.1 Geographical education		3 cr
5.2 Biology education		3 cr
5.3 Physics education		3 cr
5.4 Chemistry education		3 cr
6. Optional courses	14 cr	
6.1 Arts education		4 cr
6.2 Crafts education		4 cr
6.3 Physical education		4 cr
6.4 Music education		4 cr
6.5 History education		3 cr
6.6 Evangelical-Lutheran religious education		3 cr
6.7 Secular ethics education		3 cr
6.8 Geographical education		3 cr
6.9. Biology education		3 cr
6.10 Physics education		3 cr
6.11. Chemistry education		3 cr

Optional minor subject and optional studies 75 cr

40 cr 35 cr

Study points in the whole degree: 300 CR

1 ECTS credit = 27 hours of work

Department of Applied Sciences of Education
Faculty of Behavioural Sciences

