January 2015

La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : une étude comparative

Adriana Morales Perlaza

Université de Montréal - CRIFPE, adriana.morales@umontreal.ca

Maurice Tardif

Université de Montréal - CRIFPE, maurice.tardif@umontreal.ca

Recommended Citation

Morales Perlaza, Adriana and Tardif, Maurice (2015) "La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : une étude comparative," *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 43: Iss. 3, Article 2.

La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande: une étude comparative

Initial teacher training in Quebec and Finland: a comparative study

Adriana Morales Perlaza, Université de Montréal – CRIFPE
Maurice Tardif, Université de Montréal - CRIFPE

Résumé

Initiée dans les années 1980 aux États-Unis, la professionnalisation de l'enseignement constitue aujourd'hui un mouvement international (L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2005). Comment a-t-elle marqué les systèmes de formation initiale des enseignants finlandais et québécois? En Finlande, la formation initiale dure 5 ans, tandis qu'au Québec, elle est de 4 ans après deux années d'études postsecondaires au cégep. Dans les deux contextes, les enseignants ont donc 17 ans de scolarité totale. Mais au-delà de cette durée commune, qu'elles sont les similitudes et différences spécifiques entre les programmes de formation des enseignants en Finlande et au Québec? Afin de répondre à cette question, cette recherche qualitative documentaire analyse la mise en œuvre de la professionnalisation et son articulation à l'organisation des programmes de formation des enseignants du primaire dans ces deux sociétés.

Abstract

Initiated in the United States in the 1980s, the professionalization of teaching now constitutes an international movement (Organization for Economic Cooperation and Development, 2005). How has this influenced the initial training systems of Finnish and Quebec teachers? In Finland, initial training lasts 5 years while in Quebec, it is 4 years after 2 years of post-secondary education in college (CÉGEP). In both contexts, teachers therefore have 17 years of total schooling. But beyond this common length, what are the specific similarities and differences between the teacher education programs in Finland and Quebec? In order to answer this question, this documentary qualitative research analyzes the implementation of professionalization and its articulation to the organization of primary school teachers' training programs in these two societies.

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

Keywords: teachers; professionalisation; Québec; Finland; initial training; comparative education

Introduction

Cette recherche porte sur l'étude comparée de la formation initiale (FI) des enseignants du primaire au Québec et en Finlande. Son objectif est de découvrir grâce à la comparaison des deux systèmes de formation s'il existe des caractéristiques qui nous permettraient de comprendre les "avantages" relatifs du système finlandais (selon les enquêtes PISA) 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 FI, ainsi qu'aux enjeux qui les caractérisent. Bien que dans la recherche documentaire réalisée nous avons porté un regard historique sur l'évolution des programmes de formation dans les deux contextes, en prenant en compte les réformes des programmes, l'objectif de cet article est de présenter une partie de cette comparaison qui porte spécifiquement sur les *modèles* de formation actuels.

Également, nous limitons notre recherche à la comparaison entre les enseignants du primaire au niveau de la FI. Pourquoi? 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, d'organisations que d'institutions (gymnasium, écoles secondaires 1 et 2, collèges, etc.), ce qui rend les comparaisons peu fertiles d'un pays à l'autre faute d'éléments communs à comparer. Par ailleurs, bien que les évaluations 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 et Salhberg (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. D'ailleurs, toutes les études consacrées aux difficultés d'apprentissage montrent que celles-ci émergent dès le tout début du primaire: la réussite au primaire est donc un facteur prédictif de la réussite au secondaire (pour une synthèse, voir: Swanson, Harris, & Graham, 2013).

Il existe aujourd'hui des milliers de travaux sur la professionnalisation de la formation à l'enseignement et les interprétations qu'ils proposent de ce phénomène sont très variables, ce qui soulève depuis trente ans de nombreuses controverses sur la nature et buts du mouvement professionnel. Dans cette recherche, nous avons donc choisi de limiter notre comparaison à cinq caractéristiques qui semblent les moins controversées selon plusieurs auteurs (Crocker & Dibbon, 2008; Hargreaves, 2000; Fullan, Galluzzo, Morris & Watson, 1998; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998), soit: a) l'universitarisation de la formation; b) l'intégration de la recherche dans la formation; 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.

Toutefois, dans cet article, pour des questions d'espace, nous nous limitons à comparer seulement deux caractéristiques: 1) l'intégration de la recherche dans la formation, et 2) l'importance de la formation pratique (stages). Le choix de la première caractéristique découle du fait que le mouvement de professionnalisation des enseignants a mis l'accent, dès son lancement aux États-Unis dans les années 1980 (Holmes Group, 1986; Carnegie Fondation, 1986) sur la nécessité d'un rapprochement de la recherche et de la pratique en enseignement. Cela signifie, d'une part, que la recherche savante doit s'efforcer de produire des connaissances qui peuvent être intégrées, par la formation, à la pratique enseignante, et d'autre part, que les enseignants doivent apprendre à s'appropriier les résultats de la recherche. Cette première caractéristique soulève donc la question suivante: dans quelle mesure les programmes finlandais et québécois font-ils place à une intégration de la recherche dans la formation de leurs enseignants? Quant à la seconde caractéristique, rappelons que la professionnalisation accorde une place centrale à la pratique conçue comme centre de gravité des programmes de formation. En ce sens, la formation pratique et les stages ont donc été au cœur du développement du modèle professionnel de formation à l'enseignement dans plusieurs contextes sociaux depuis les années 1980. Qu'en est-il alors des programmes finlandais et québécois relativement à cette question de la formation pratique? Dans le cadre de cet article, nous répondons à ces deux questions spécifiques. Avant de présenter les éléments de réponse, nous présentons brièvement le contexte social de cette étude ainsi que les modèles de formation actuels dans les deux contextes, soit le Québec et la Finlande.

Contexte social de l'étude

Les résultats PISA et les enseignants en Finlande

À la suite des résultats PISA 2000, 2003, 2006 et 2009, la Finlande a été reconnue comme un modèle de qualité en ce qui a trait à l'éducation de base obligatoire. Même si, d'après les résultats de PISA 2009, la Chine-Shanghai et la Corée ont surpassé la Finlande, cette dernière continue d'être classée parmi les meilleurs et reste une référence incontournable pour les systèmes éducatifs occidentaux. Le Québec, pour sa part, a également obtenu de bons résultats à ces enquêtes, mais il est toujours surpassé par la Finlande.

Avec PISA, la Finlande a donc soulevé l'attention de la communauté internationale et plusieurs chercheurs (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006; Robert, 2009; Valijarvi, Linnakyla, Kupari, Reinikainen, & Arffman, 2002) se sont mis à chercher des explications à ce succès. Leurs travaux montrent qu'il n'existe pas de facteur unique auquel on pourrait attribuer le succès finlandais. Cela dit, il y a des hypothèses fortes qui soutiennent que le rôle des enseignants constitue un facteur important qui aurait contribué à cette réussite.

En effet, plusieurs recherches empiriques (Sanders & Rivers, 1996; Wright, Horn & Sanders, 1997; Jordan, Mendro, & Weerasinghe, 1997) mettent en évidence l'impact crucial de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. Cusset (2011) a réalisé une synthèse de plusieurs recherches effectuées sur "l'effet enseignant": elles indiquent que les enseignants peuvent faire la différence pour favoriser le progrès des élèves. C'est pourquoi on observe une préoccupation grandissante sur le rôle crucial des enseignants et la qualité de leur formation dans la plupart des pays (L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2005).

Pour le cas de la Finlande, les comparaisons dans les enquêtes internationales révèlent que la formation des enseignants dans ce pays établit un équilibre distinctif entre l'apprentissage théorique et pratique, cet équilibre étant jugé essentiel pour aider les jeunes enseignants à comprendre et mettre en œuvre plusieurs méthodes d'enseignement (Aho, et coll., 2006; Valijarvi, et coll., 2002).

Par ailleurs, 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. De plus, à l'instar de professions libérales nord-américaines (médecine, droit, etc.) l'enseignement est considéré comme une profession de haut niveau en Finlande, car il jouit d'un statut élevé qui attire certains des meilleurs diplômés de l'école secondaire. Aussi, avec un taux d'admission de 10% à 15 % aux programmes de formation à l'enseignement, les universités sélectionnent, parmi les meilleurs étudiants du pays, ceux ayant les résultats les plus élevés aux examens d'admission (Sahlberg, 2010). De plus, ces étudiants ne doivent pas seulement être académiquement forts, mais ils doivent démontrer un engagement moral important envers l'enseignement et pouvoir définir les raisons pour lesquelles ils veulent devenir enseignants. Cela pourrait expliquer, selon Sahlberg (2010), le fait que ces enseignants restent dans leur profession toute leur vie, car c'est réellement ce qu'ils veulent faire. En comparaison, qu'en est-il de la situation des enseignants québécois et de la qualité de leur formation?

La situation des enseignants au Québec

Concernant le statut social de la profession enseignante au Québec, le CSÉ (2004), en se basant sur les résultats de quelques sondages,¹ conclut que l'opinion publique éprouverait une confiance élevée à l'égard des enseignants. Par exemple, en 2003, 92% des Québécois faisaient généralement confiance au personnel enseignant. Néanmoins, le CSÉ souligne que ce sont plutôt les enseignants qui auraient une image négative de leur profession et considéreraient les attentes du public et des parents à leur égard 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." (CSÉ, 2004, p.38). Selon le CSÉ, 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 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. On peut penser ici que les difficultés de l'école publique (décrochage important, échec scolaire, etc.), largement véhiculées par tous les médias, affectent aussi l'image que la profession enseignante a d'elle-même.

Par ailleurs, à l'instar des enseignants finlandais, les enseignants québécois sont aussi bien instruits. En effet, leur FI correspond à un baccalauréat de quatre ans. De plus, l'approche par compétences mise en place par le Ministère de l'Éducation (MEQ) depuis 2001 aurait dû permettre aux futurs enseignants, du moins en principe, d'acquérir, pendant leur FI, des savoirs rapidement mobilisables lors de leurs stages en milieu de pratique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS, 2008).

Au final, comme l'exprime bien 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 considère que la réforme de 1994 a amélioré la qualité des étudiants 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.). Ajoutons à cela une sélection plus sévère des étudiants qui se destinent à l'enseignement et qui a été introduite de 1994 à 2010.²

Au final, malgré ces avancées, il semble tout de même que la profession enseignante au Québec ne soit aussi valorisée qu'en Finlande. De plus, nous en sommes conscients, le fait que la Finlande accueille dans ses programmes de formation les meilleurs étudiants du pays représente à lui seul un facteur important qui marque la différence dans le statut social de la profession.

Cela dit, il est nécessaire de pousser plus loin ces premiers éléments de comparaison. En effet, ces deux systèmes de formation ne sont pas isolés, car ils s'inscrivent dans des processus

¹ 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.

² Cette sélection a été abandonnée depuis quelques années par une partie des universités québécoises pour des enjeux relatifs au recrutement des étudiants, notamment la pénurie de nouveaux enseignants dans certaines matières et régions du Québec, mais elle est maintenue dans plusieurs grandes universités de recherche comme Montréal et Laval. Soulignons aussi que plusieurs universités offrent maintenant des maîtrises qui permettent d'accéder à l'enseignement.

internationaux réformistes et idéologiques plus vastes et bien souvent convergents d'un pays à l'autre. De cette manière, la formation des enseignants a vécu des changements majeurs, au sein de différents contextes sociaux, et ce, plus particulièrement en lien avec le processus de "professionnalisation" de l'enseignement. En quoi la professionnalisation, comme tendance internationale, a-t-elle marqué les systèmes de FI des enseignants finlandais et québécois?

La professionnalisation et la formation des enseignants au Québec et en Finlande

La professionnalisation est aujourd'hui considérée un mouvement international, dont les conceptions peuvent 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, divers auteurs (Crocker & Dibbon, 2008; Hargreaves, 2000; Fullan, Galluzzo, Morris & Watson, 1998; Tardif, Lessard & Gauthier, 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 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 enseignants.

La professionnalisation a inspiré partout des réformes dans les programmes de formation à l'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 a eu lieu de manière différenciée dans ces deux contextes. Quel est donc le modèle actuel de formation dans ces deux contextes?

La formation au Québec: une approche par compétences

Au Québec, dans les années 1990, influencé par le mouvement américain de la professionnalisation et surtout par de nombreux rapports qui critiquent la formation de l'époque (CSÉ, 1984, 1991; CUQ, 1987; FCSQ, 1988; CEQ, 1988, 1991) le MEQ exige des universités une révision de leurs programmes. "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 coll., 1998, p.27). La seconde réforme de 2001 impose ainsi aux universités un référentiel de douze compétences professionnelles. Actuellement, le programme de formation des enseignants du primaire au Québec est un baccalauréat comportant 120 crédits,³ basé sur un modèle simultané⁴ et d'une durée de quatre ans.

³ Un crédit représente 45 heures de travail. Précisons pour la suite de ce texte que le nombre de crédits et d'heures offre un moyen utile pour comparer des programmes de formation entre deux pays. En effet, la durée horaire et le poids des crédits dans les programmes sont des indices forts de l'importance accordée par les responsables éducatifs à certaines composantes de la formation. De plus, l'apprentissage dépend largement du temps consenti à le réaliser. Par exemple, tout le reste étant égal, faire 700 heures de stages plutôt que 200 est un indice probant du poids accordé à la formation pratique dans un programme. Dans le même sens, consacrer 70 crédits d'un programme pour la formation à la recherche plutôt que 6 crédits est aussi un indice de l'importance de cette formation.

⁴ Le modèle simultané implique un programme de formation qui combine l'éducation générale et la formation disciplinaire avec la théorie et pratique de la formation professionnelle à l'enseignement.

La formation en Finlande: l'approche basée sur la recherche

Dans le cas de la Finlande, les deux principales réformes de l'éducation ont été la réforme de l'école fondamentale dans les années 1970 et celle de l'école secondaire supérieure de 1974 à 1992. Lors de la réforme de l'école fondamentale, 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 coll., 2006).

En 1994 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. Ce curriculum 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 coll., 2004).

La formation de l'enseignant du primaire en Finlande s'est alors consolidée en un programme menant à un diplôme de maîtrise. L'approche basée sur la recherche a été adoptée, ce qui signifie que tous les cours au sein des programmes sont intégrés à la recherche. L'objectif de cette approche n'est toutefois pas de former des «chercheurs», mais plutôt de fournir aux étudiants des capacités et des connaissances pour faire leurs propres études, observer leurs élèves, analyser leur pensée et réfléchir sur leur propre travail (Toom, et. coll., 2010). Le modèle finlandais recouperait donc en bonne partie la conception du «praticien réflexif» proposée par Schön (1983, 1987).

Sur le plan curriculaire, la formation finlandaise combine un programme de baccalauréat de 180 crédits ECTS (B.Ed.) et un programme de maîtrise en éducation de 120 crédits ECTS (M.Ed.), pour un total de 300 crédits ECTS⁵. La formation a donc une durée totale de cinq ans et correspond à l'Accord de Bologne depuis 2005.

En résumé, aussi bien en Finlande qu'au Québec, la scolarité totale des enseignants est de 17 ans, mais celle-ci est distribuée de façon différenciée selon le système éducatif et le modèle de FI. Au-delà de cette durée commune, quelles sont les similitudes et différences spécifiques entre les programmes de formation des enseignants en Finlande et au Québec, notamment en ce qui concerne la formation pratique et l'intégration de la recherche? De plus, dans quelle mesure ces programmes font-ils place ou non aux principes qui devraient caractériser la professionnalisation de la formation des enseignants? Enfin, est-il possible de dégager, à partir des éléments de réponse aux questions précédentes, des pistes qui pourraient contribuer à améliorer les programmes de formation des enseignants québécois?

Méthodologie

Nous avons réalisé une recherche de type qualitatif avec une visée descriptive et comparatiste à partir d'une étude documentaire portant sur les programmes de formation des enseignants du primaire dans les deux contextes. Au total, nous avons retenu 79 documents sur lesquels a porté notre analyse. Ces documents sont de trois types:

1. Les documents relatifs aux politiques qui fixent le cadre légal de la formation des enseignants au Québec et en Finlande (des documents des ministères de l'Éducation dans

⁵ La valeur d'un crédit ECTS représente 30 heures de travail.

- les deux contextes, des conseils d'évaluation des programmes et des organismes internationaux comme l'OCDE).
2. Les documents relatifs aux programmes (des documents et sites web des universités dans les deux contextes dont on explique la durée, organisation, contenu, processus, etc. des programmes de formation).
 3. Les travaux de recherche portant sur l'analyse respective des deux systèmes de formation (incluant des articles scientifiques, des mémoires et des thèses, des rapports de recherche et des chapitres de livres).

La stratégie d'analyse des données

Pour l'analyse des données, nous nous sommes basés sur une stratégie déductive. Nous avons dégagé des caractéristiques particulières de la professionnalisation telles que présentées précédemment et, partant de là, nous avons construit une grille d'analyse.

Les catégories incluses dans la grille ont été: 1) l'"universitarisation" de la formation (avec quatre critères de comparaison: trajectoire des enseignants; modèle de formation; critères d'admission; les institutions et l'autorité sur la formation); 2) l'intégration de la recherche dans la formation (un critère: cours et mémoires de recherche); 3) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages (un critère: articulation théorie/pratique et stages); 4) la collaboration entre les universités et les milieux scolaires (deux critères: écoles associées; rôle des superviseurs de stages et des enseignants associés); 5) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences (deux critères: critères de diplomation; évaluation des compétences). Nous avons traité les données dans une perspective qualitative, en utilisant le logiciel QDA Miner.

Résultats

Étant donné les limites de cet article, nous nous centrons sur deux catégories: l'intégration de la recherche dans la formation et la place de la formation pratique.

L'intégration de la recherche dans la FI au Québec et en Finlande: les cours et mémoires de recherche

Dans une optique de professionnalisation, la production des connaissances ne devrait plus être uniquement l'affaire des chercheurs, mais aussi des enseignants. Cela soulève donc la question suivante: de quelle manière la recherche est-elle intégrée dans la FI au Québec et en Finlande?

Des 12 universités québécoises qui offrent ces programmes de FI, seulement six 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 aucun⁶. Et seule l'Université de Sherbrooke aurait inclus un mémoire professionnel de 4 crédits. En ce qui concerne les contenus de ces cours, 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, avec l'importance de la recherche en éducation, etc. En ce qui a trait au mémoire de recherche à Sherbrooke, ses objectifs sont notamment de s'approprier les étapes de la recherche et de conduire un projet de recherche en milieu de pratique. Les étudiants doivent rédiger un mémoire

⁶ Il faut clarifier ici que nous avons basé notre analyse sur les cours qui portaient spécifiquement sur la recherche en éducation. D'autres cours dans les baccalauréats québécois pourraient, pourtant, comporter des contenus ou des activités de sensibilisation à la recherche pour les praticiens.

qui rendra compte de la démarche et des résultats, pour, finalement, les présenter à un public de professionnels de l'enseignement.

En définitive, on peut affirmer que les enseignants du primaire au Québec réalisent peu d'activités de recherche pendant leur FI: un mémoire professionnel de 4 crédits (à l'Université de Sherbrooke), ou de courts projets de recherche ou d'analyse de la littérature scientifique en éducation pendant leurs cours d'initiation à la recherche (dans les cinq autres universités). Dans les six autres 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 coll., 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). Les étudiants finlandais suivront alors des cours de méthodes de recherche intermédiaires et avancés.

Tout d'abord, ils suivent des cours d'introduction aux méthodologies de recherche et réalisent un mémoire dès le baccalauréat. Ce mémoire se réalise pendant deux séminaires. Lors du premier, les étudiants préparent leur projet de recherche. Lors du second séminaire, les étudiants finalisent leur mémoire, l'exposent et présentent un examen dans le domaine de leur sujet de mémoire. Bref, on constate que dès le premier cycle universitaire, les programmes finlandais engagent déjà les étudiants dans la recherche.

Ensuite, au deuxième cycle, les étudiants finlandais poursuivent des cours d'approfondissement en méthodes de recherche. Ces cours sont liés aux cours en pédagogie et à la pratique. Le mémoire de maîtrise compte pour environ 40 crédits ECTS. Des activités comme la collecte des données, la revue de la littérature et l'analyse des données peuvent être réalisées en groupe, mais la rédaction du mémoire se réalise de façon individuelle (Kansanen, 2003). À la fin du mémoire, les étudiants doivent présenter un deuxième examen lié à leur sujet de recherche. Westbury et coll. (2005) expliquent que le sujet de recherche est choisi dès que possible par les étudiants à partir d'expériences personnelles vécues pendant les stages.

Ainsi, en examinant les programmes dans chacun de deux contextes, on observe des différences substantielles en ce qui a trait à la place et au poids de la recherche dans la formation des enseignants, ce qui n'est pas étonnant, vu que le programme de formation initiale obligatoire pour enseigner en Finlande s'agit d'une maîtrise en Éducation. Au Québec, les cours dédiés à la recherche 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 six universités sur douze offrent ce type de cours (ou mémoire) au Québec. 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. Une formation à la recherche représente donc la formation initiale minimale requise et obligatoire pour pouvoir enseigner à l'école primaire en Finlande.

Par ailleurs, même si on note certaines convergences dans les contenus des cours d'introduction à la recherche offerts au Québec et en Finlande, il est clair que les étudiants finlandais approfondissent bien davantage que leurs homologues québécois leurs connaissances des méthodes quantitatives et qualitatives. De plus, une particularité du système finlandais qui le différencie grandement du système québécois est le fait que les étudiants en FI participent aussi à des activités de recherche avec leurs formateurs. La recherche ne se limite donc pas aux seuls professeurs-chercheurs comme c'est le cas au Québec. À ce propos, Hansén et Wenestam (1999),

soulignent l'importance de 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.

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

La professionnalisation vise également à rapprocher les composantes théorique et pratique de la formation, dans le but de mobiliser les savoirs et les compétences spécifiques des futurs enseignants (Tardif, et coll., 1998). Il est pertinent alors d'observer et comparer comment se réalise actuellement l'articulation théorie/pratique dans la FI des enseignants dans ces deux contextes.

Une des principales caractéristiques de l'approche par compétences adoptée au Québec est le poids important accordé à la formation en milieu de pratique. En effet, les futurs enseignants québécois doivent réaliser un minimum de 700 heures obligatoires de stages en quatre années de formation, et ce, dans un programme comportant 5400 heures de formation. Pour le MELS⁷ (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. Précisons que l'organisation concrète des stages 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. Les dispositifs des stages peuvent aussi varier d'une université à l'autre. Pour le MELS, ce qui importe est de respecter le principe de la progression qui devrait marquer la formation en milieu de pratique afin que celle-ci comporte un perfectionnement graduel des compétences professionnelles.

En Finlande, un minimum de 540 heures de formation pratique est exigé dans un cursus universitaire comptant en tout 8100 heures de formation. La formation pratique compte pour à peu près 20 à 35 crédits ECTS, dans un programme de 300 crédits ECTS: elle équivaut par conséquent entre 7% à 12% du nombre total de crédits du programme. Comme au Québec, la structure de la formation pratique finlandaise peut également varier d'une université à l'autre et il peut y avoir une différence d'environ 15 crédits ECTS entre les universités (Kansanen, 2003).

Toujours du côté finlandais, l'objectif de la formation pratique 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.

En ce qui est l'organisation de la formation pratique dans les universités, si nous comparons l'Université de Montréal et 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 quatre stages à l'Université de Montréal et cinq 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

⁷ “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>).

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.

Cela dit, il n'existe pas de différences très importantes dans la structure des stages dans les deux universités 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 rédigent en effet un rapport de pratique en identifiant un problème de recherche devant être résolu par eux-mêmes.

De plus, en Finlande, à l'exemple des anciennes écoles normales québécoises avec leurs "écoles d'application", les universités ont des écoles destinées à la formation pratique des futurs enseignants, écoles gérées par les universités mêmes et cela par loi. Ce qui n'est pas le cas au Québec, où les futurs enseignants réalisent leurs stages dans des écoles "régulières".

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.

La "professionnalisation" en tant que cadre d'orientation de la formation des enseignants au Québec et en Finlande

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

Selon les définitions de Lang (1999), la professionnalisation des enseignants aurait deux dimensions: celle de la «professionnalité» et celui du «professionnisme». La première serait liée au développement professionnel des enseignants 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. La seconde dimension liée à la reconnaissance sociale de la profession nous semble nettement plus affirmée dans cas de la Finlande, qui 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 coll., 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, 2006), 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, avec l'appui des enseignants, une réforme longue et coûteuse depuis les années 1970. 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 un "passeur culturel" dans la société.

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

La différence la plus remarquable, d’une manière générale, se situe 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 2e cycle en Finlande. Déjà, la comparaison de ces deux modèles est problématique, dû à leur structure et niveau de formation. Cela dit, dans les deux contextes, ce modèle de formation représente le programme de formation initiale et obligatoire pour obtenir un permis d'enseignement dans les écoles primaires. Également, nous avons trouvé des différences qui vont au-delà du niveau de la formation, dont l'approche de formation et la vision même de ladite formation. Au Québec, une approche par compétences où l'on vise 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 qui implique pour les futurs enseignants beaucoup de temps de formation dédié au développement de compétences en recherche.

L’adoption de ce programme de 2e cycle dans une approche basée sur la recherche aurait influencé positivement le statut professionnel de la carrière en enseignement primaire en Finlande. Grâce à une formation très solide que reçoivent les enseignants, ceux-ci sont considérés comme des experts auxquels on peut faire totalement confiance. 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.

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, 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. De plus, bien que la formation pratique en Finlande soit plus courte, selon Rasmussen et Dorf (2010) la qualité de cette formation serait peut-être plus relevée grâce à des enseignants associés mieux préparés et aussi grâce à leurs écoles de formation pratique rattachées aux universités. En effet, plusieurs recherches empiriques menées au Québec mettent en lumière les difficultés de la formation pratique et les obscurités qui entourent l’utilisation du référentiel du MEQ tant chez les formateurs universitaires que les formateurs de terrain (Bidjang, 2005; Bidjang, Gauthier, Mellouki, et Desbiens, 2005; Jobin, 2010, 2012; Mellouki et Gauthier, 2005).

Enfin, les programmes de formation en enseignement primaire en Finlande ont un processus lourd de sélection des candidats⁸, 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. Selon le ministère finlandais de l’Éducation (2003), cela 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, 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 (excellence toute relative si on la compare à celle exigée dans plusieurs autres professions universitarisées). Il n’existe pas encore au Québec de procédures qui évaluent

⁸ La sélection des candidats a été un autre critère de comparaison dans cette recherche, mais qui pour questions d’espace n’a pas été développé ici.

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 cet article 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 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 d'éducation qui réalisent des activités de recherche, mais qui ont aussi leurs propres écoles de pratique professionnelle, 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 et qui permet l'embauche d'enseignants motivés qui restent longtemps dans la profession.

Cela dit, est-il possible alors de parler de transposition de modèles? Non. La comparaison de programmes de formation ne peut pas conduire à 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 d'identifier des améliorations qui pourraient être apportées au programme de formation des enseignants québécois à partir du modèle finlandais? Nous pensons que oui. En effet, quelques aspects clés de la comparaison discutés spécifiquement dans ce texte 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, 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 FI de meilleure qualité et d'une élévation du statut professionnel des enseignants au Québec.

Conclusion

Cette comparaison nous a permis de comprendre certaines évolutions, tensions et défis auxquels la profession à l'enseignement fait face dans deux contextes sociaux: le Québec et la Finlande. Dans cette recherche, 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. Nous avons analysé cet “idéal” de professionnalisation dans les deux contextes. 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. 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.

Références

- 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).
- Bidjang, S. G. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J.-F. (2005). Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise. Québec: PUL.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: teachers for the 21st century*. Washington: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Crocker, R. & Dibbon, D. (2008). *Teacher Education in Canada. A Baseline Study*. Canada: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Cusset, P.-Y. (2011, juillet). Que disent les recherches sur l’“effet enseignant”? *La Note d’analyse*, 232. Paris, France: Centre d’analyse stratégique.
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P., & Watson, N. (1998). *The rise and stall of teacher education reform*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education
- 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), 117-125.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Holmes Group (1986). *Tomorrow’s Teachers: A Report of the Holmes Group*. Michigan: Holmes Group.
- Jobin, V. (2010). *La transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec /ou vers un examen critique de la mise en œuvre de l’approche par compétences en formation à l’enseignement*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Jobin, V. (2012). *La professionnalisation de la formation des enseignants au Québec: une enquête auprès des étudiants en enseignement*. Communication libre. Congrès de l’Acfas, Palais des congrès de Montréal.
- Jordan, H.R., Mendro, R.L., & Weerasinghe, D. (1997). *Teacher Effects on Longitudinal Student Achievement: A Preliminary Report on Research on Teacher Effectiveness*. Paper presented at the National Evaluation Institute, Indianapolis, IN.
- 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.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens, enjeux d’une politique institutionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement: quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois*. Canada: PUL.
- Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l’enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec: Gouvernement du Québec
- Ministère de l’Éducation. (2001). *La formation à l’enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- L’Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. France: Publications de l’OCDE.
- 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.
- Robert, P. (2009). *La Finlande: un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite*. France: ESF Éditeur.
- Sahlberg, P. (2006). Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Repéré à <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Raising%20the%20Bar%202006.pdf>
- Sahlberg, P. (2010). *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>
- Sanders, W.L., & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Swanson, H.L., Harris, K.R., & Graham, S. (2013). *Handbook of learning disabilities. Second edition*. New York: The Guilford 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., 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*, 45(2), 331-344. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x
- Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA - and some reasons behind it: PISA 2000*. Finland: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Webb, R., Vulliamy, G., Härmäläinen, S., Anneli, S., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107. doi: 10.1080/0305006042000184890
- 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*, 49(5), 475-485. doi:10.1080/00313830500267937
- Wright, S.P., Horn, S.P., & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1), 57-67.

Adriana Morales Perlaza est doctorante en Éducation comparée et fondements de l'éducation. Elle est boursière Joseph-Armand-Bombardier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Ses intérêts de recherche portent sur la formation et la profession enseignante, la sociologie de l'éducation et l'éducation comparée.

Maurice Tardif est professeur titulaire en sciences de l'Éducation à l'Université de Montréal. Il est membre de la Société royale du Canada et de l'Académie des sciences sociales. Ses travaux portent sur l'évolution de la profession enseignante au Canada et sur la scène internationale.