

LA FORMATION EN PSYCHOLOGIE DES ENSEIGNANTS À LA FACULTÉ DE PÉDAGOGIE DE L'UNIVERSITÉ CHARLES DE PRAGUE

Stanislav STECH

Résumé. L'auteur nous décrit à la fois les objectifs et l'organisation de la formation psychologique des futurs enseignants en Tchécoslovaquie. Actuellement, l'accent est mis sur les théories de l'Apprentissage dans leur rapport social au savoir. Stanislav Stech nous expose surtout la façon dont à l'Université Charles de Prague, la formation par la recherche est mise en œuvre : lien entre la formation initiale et la formation continue. L'auteur forme le vœu que cette nouvelle stratégie de formation, encore à l'état expérimental, devienne la méthode dominante dans la formation des enseignants.

Abstract. The author describes both the aims and the organisation of the psychological training of future teachers in Czechoslovakia. At the moment, the stress is laid on the theories of the act of learning and their social connections with knowledge. Stanislav Stech especially expounds the way training through research is carried out at Charles University in Prague, thus creating a link between the training given to teachers before and after they are certified. The author hopes this new strategy, still in its experimental stage, will become the prevailing method for teacher training.

La formation initiale des enseignants s'organise en Tchécoslovaquie selon les instructions émanant du ministère de l'Enseignement ; elle concerne toutes les catégories de futurs enseignants. Juridiquement, elle est régie par la Loi sur l'Enseignement supérieur de 1980. L'esprit de cette formation est définie par le document intitulé « **Projet de développement ultérieur du système éducatif et instructif tchécoslovaque** » ; il date de 1976 et en représente la philosophie pour le niveau qualitatif atteint dans le développement de l'enseignement tchécoslovaque (1).

(1) Ce document introduit une restructuration importante de tous les degrés de l'école (enseignement élémentaire, secondaire et supérieur) avec l'idée force d'approfondir encore la démocratisation de l'éducation, de renforcer le tronc commun et de le hisser jusqu'à l'enseignement secondaire, d'associer à un niveau qualitativement plus élevé l'enseignement général de base à la spécialisation. Tout cela ne pouvait pas ne pas se répercuter sur les formes et sur le contenu de la formation des enseignants.

Parmi les importantes filières de la formation actuelle des enseignants on dénombre: la *formation des maîtres pour l'école maternelle* qui se fait uniquement en parallèle à un emploi; la *formation des maîtres pour l'école élémentaire* (que l'on appelle « premier degré »); celle des *professeurs bivalents d'enseignement général* pour « l'école élémentaire du second degré » (collèges et plus tard lycées); ensuite celle des *instituteurs pour les écoles d'enseignement spécialisé* et celle des *éducateurs pour les établissements spécialisés* (formations voisines des AIS en France) et finalement la formation des *professeurs d'enseignement technique professionnel*. Toutes les filières mentionnées aboutissent chacune à des diplômes d'enseignement supérieur équivalents. La formation s'échelonne sur quatre années (huit semestres) pour toutes les filières sauf pour la formation des professeurs bivalents où elle s'étend sur cinq années. Elle s'opère dans des Facultés de pédagogie des universités ou dans des facultés autonomes (lorsque les centres départementaux sont dépourvus d'universités), mais aussi dans d'autres facultés des universités où elle est proposée aux étudiants qui se destinent à l'enseignement avec une option « pédagogie ».

Nous avons déjà dit que le document sur le développement ultérieur du système éducatif et instructif tchécoslovaque représente un jalon important dans le développement de l'enseignement. Il définit les critères du profil de l'enseignant de l'école socialiste. Dans la formation actuelle, on demande d'harmoniser chez l'enseignant un sens développé du civisme (profil moral et idéo-politique) avec des compétences et savoir-faire professionnels et des compétences psychopédagogiques. On peut donc parler de trois composantes principales définissant d'une manière un peu sommaire l'image axiologique de la « personnalité du futur enseignant ».

La composante psychopédagogique est loin d'être reléguée au second plan dans le cadre de la formation. L'enseignant doit être capable de mettre en valeur et en pratique ses connaissances pour réaliser sur le terrain ses intentions éducatives. À cette fin, il faut poursuivre au cours de la formation initiale trois objectifs. L'étudiant doit :

1. *connaître*, c'est-à-dire accumuler des connaissances générales et spéciales en psychologie relevant du domaine de la psychologie générale, génétique, sociale et pédagogique; il doit acquérir une connaissance au moins sommaire des phénomènes psychopathologiques, de leurs causes et de leurs effets. Si l'étude de ces phénomènes représente la matière propre de sa spécialisation, ses connaissances seront approfondies en ce domaine.

2. *Acquérir des pratiques propres à transformer sa propre activité, ses démarches, ainsi que les conditions du travail des élèves.* Il s'agit des savoir-faire permettant de provoquer des changements dans les actes et dans les attitudes de ses élèves; tout cela doit se jouer non seulement à partir de l'expérience empirique du futur enseignant, mais sur la base des connaissances et procédés scientifiques acquis.

3. *Théoriser ses pratiques quotidiennes sur le terrain.* On doit munir l'étudiant non seulement des connaissances et des schémas généraux mais surtout des manières de penser l'amenant à se questionner en se référant à la pratique qu'il est en train de vivre.

L'enseignant instruit en psychologie doit être à même d'évaluer les caractères propres de la personnalité de ses élèves, de connaître leur milieu d'éducation et les mécanismes de la formation des traits de leur personnalité. Il doit lui-même être apte à gérer d'une manière qualifiée le processus d'apprentissage des élèves en s'appuyant avant tout sur l'apprentissage fondé sur la résolution de problèmes et sur celui fondé sur l'approche du développement cognitif de l'élève.

L'idée de base de la formation en psychologie et l'objectif à atteindre, c'est de former l'enseignant comme psychologue du terrain armé d'une démarche scientifique.

Il est nécessaire d'ajouter au profil de l'enseignant sus-mentionné, ses *activités en dehors de l'institution scolaire*. Instituteurs et professeurs sont des personnes publiques qui directement ou indirectement, influencent l'éducation extra-scolaire; ils participent au rayonnement culturel local, s'engagent dans des organismes qui s'occupent de l'enfance, etc. C'est l'enseignant qui le plus souvent doit promouvoir de nouvelles connaissances scientifiques et des expériences progressistes: il devrait permettre de détruire les schémas communs et les idées préconçues ancrées dans les mentalités pour ce qui concerne l'éducation, l'apprentissage, les capacités de l'enfant, l'efficacité des méthodes du travail pédagogique et autres.

Dans le présent texte, je vais traiter de *l'organisation, des contenus et des formes de la formation en psychologie de futurs enseignants à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles de Prague*, en soulignant surtout le rôle des activités de recherche des professeurs et des étudiants dans la formation de ces derniers.

1. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

La formation en psychologie de futurs enseignants est assurée à la Faculté par le département de psychologie dont les professeurs con-

crent à côté des activités d'enseignement un quart à peu près de leur quota horaire à la recherche (ce qui est valable pour tout enseignement de la Faculté, soit environ 500 heures par an). Toute la Faculté assure la formation des enseignants sous forme d'études régulières ainsi que sous forme d'études parallèles à un emploi. Le nombre d'étudiants de cette catégorie dépasse celui des étudiants réguliers. Les informations principales seront présentées de manière à être valables pour les deux types de cursus.

Quels sont donc les traits importants de la formation en psychologie ?

— Sa concentration dans la première moitié des études : elle se déroule le plus souvent dans les trois premiers semestres. La psychologie revêt le caractère d'une matière commune et obligatoire pour tous, une sorte de charpente théorique nécessaire à laquelle s'associe surtout la formation spécialisée en didactique des disciplines.

— Le cloisonnement en deux blocs ou groupes de disciplines universitaires : la psychologie générale et génétique (au début de la formation) et la psychologie sociale et pédagogique (ensuite). Au sein des blocs, on procède au décloisonnement des disciplines, l'articulation s'établit selon les problèmes rencontrés.

— Les modes de travail avec les groupes d'une vingtaine d'étudiants sont classiques : cours magistraux, séminaires et travaux pratiques ; ils sont organisés en général en tranches de deux heures : une semaine le cours magistral, la semaine suivante les travaux pratiques correspondants.

— À l'intérieur des séminaires et des T.P., on travaille surtout à partir des instruments didactiques, de la littérature spécialisée, des résultats des recherches en psychopédagogie. L'objectif est de permettre à l'étudiant de s'orienter et de se rendre compte des problèmes de l'apport et des acquis de la psychopédagogie à sa profession, de se connaître en tant que futur enseignant et en même temps de *connaître* l'élève actuel et le groupe-classe.

— Le second objectif des T.P. est d'initier les étudiants aux stratégies d'*intervention* dans la réalité scolaire, de comprendre les conditions nécessaires au changement de cette réalité. La démarche le plus souvent employée est la prise en charge par des groupes d'étudiants d'un problème à résoudre. Un groupe de trois à cinq étudiants, un « patronage », devient responsable de la solution d'un problème partiel (par exemple, les effets divergents de l'action des parents et de l'instituteur en ce qui concerne les méthodes de travail avec l'enfant) ; le groupe se charge de la recherche de la bibliographie nécessaire pour comprendre le problème, ensuite il choisit ou construit l'ins-

trument pour la collecte des données et finit par le dépouillement de ces données et leur interprétation. Le groupe présente ensuite les résultats de son travail devant l'ensemble des étudiants aux T.P. Il faut dire que les étudiants ne réalisent pas dans ces situations de réels changements, mais ils acquièrent les savoir-faire élémentaires qui sont à la base de leurs pratiques futures.

— Le niveau que chaque étudiant a atteint dans la formation en psychologie est sanctionné d'abord par l'examen de ses connaissances en psychologie générale et génétique. Après ses études en psychologie sociale et pédagogique, il subit un examen présenté en deux parties : une épreuve écrite d'orientation en dix questions portant sur des notions et des lois de base qui joue le rôle d'un « filtre » permettant de sélectionner les étudiants et d'approfondir l'épreuve orale. Dans celle-ci l'étudiant répond à deux ou trois questions portant sur des problèmes spécialisés ; par exemple, quels sont les mécanismes de la perception sociale, ses manifestations dans le rapport pédagogique et les possibilités de prévention des problèmes d'attitudes. On prend toujours en considération le contrôle continu et le niveau des essais et des dissertations produits en séminaires ; le résultat final n'est donc jamais l'expression d'une « disposition » momentanée à l'oral ni la moyenne arithmétique des résultats précédents. L'étudiant qui échoue peut encore se présenter à deux sessions chez le même examinateur ; après il ne lui reste que l'examen devant une commission. La non-admission à l'examen est sanctionnée par le redoublement pour les disciplines où il n'a pas réussi.

Actuellement, *les différences entre la formation en psychologie des instituteurs et des professeurs bivalents sont minimes*. Du point de vue de l'organisation de l'enseignement, on peut parler d'une meilleure présentation chez les instituteurs. L'enseignement dispensé aux étudiants en « pédagogie spécialisée » contient de surcroît des connaissances en psychopathologie dans une proportion appréciable. Les étudiants se cultivent aussi en psychologie de l'effort sportif, psychologie de la musique, psychologie des arts plastiques, en « l'art thérapie » ; ces disciplines sont souvent enseignées à la Faculté par des enseignants provenant des départements autres que le département de psychologie. Il arrive que l'absence de différences entre les différents types de formation soit négative et reflète une absence d'adaptation aux spécificités de ces différents types de formation. En particulier, en psychologie génétique, on ne souligne pas assez les spécificités de l'adolescence et de l'âge préadolescent. L'origine de ces difficultés se trouve aussi dans l'absence d'acquis suffisamment importants de la science et de la recherche psychologique en la matière, non seulement en Tchécoslovaquie, mais ailleurs.

2. LE CONTENU ET LES OBJECTIFS DE LA FORMATION EN PSYCHOLOGIE

L'objectif principal de la formation est de munir le futur enseignant des *instruments* nécessaires (méthodes, démarches, savoir-faire) à la réflexion sur ses pratiques quotidiennes, à l'évaluation (au sens large du terme) de l'individualité de l'élève, au travail avec l'élève dans le sens clinique et à l'évaluation et au travail avec le groupe-classe. L'enseignant devrait jouer le rôle d'animateur du groupe. À cela, s'ajoute la nécessité de se construire des savoir-faire permettant des modes efficaces d'intervention dans le milieu éducatif.

On peut se poser néanmoins la question suivante: comment faut-il procéder pour la formation de l'enseignant qui n'est pas un psychologue spécialisé? Est-il souhaitable que le futur enseignant devienne un « psychologue de 2^e ordre »? Même en acceptant cette conception, peut-on y parvenir simplement en allégeant les programmes de la formation des psychologues spécialisés?

Nous trouvons, en revanche, plus utile l'articulation des contenus enseignés selon les *problèmes* cristallisés par la pratique pédagogique elle-même, surtout dans une période où domine à la Faculté, la tendance à prendre en compte le terrain. Ceci permet d'éliminer le danger d'une censure entre la formation théorico-méthodologique et les interventions pédagogiques pratiques.

Actuellement, l'enseignement de la psychologie sociale et de la psychologie pédagogique qui couronne la formation en psychologie, se centre sur les thèmes de la psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement avec l'accent mis sur les spécificités de différents types et méthodes d'apprentissage et sur le contexte et le rapport social au savoir.

A. Ainsi, on analyse les conditions de l'apprentissage et de l'appropriation du savoir en général à l'école d'aujourd'hui, du point de vue de la psychologie de l'évaluation scolaire (examens et classifications de toute sorte, questions docimologiques). On prend connaissance de certains types non traditionnels d'apprentissage. Tout l'enseignement se déroule avec le support des matériaux empiriques ramassés par les étudiants dans les classes ou au cours de leur travail avec les enfants dans les organismes extra-scolaires de l'enfance. On peut procéder également en travaillant sur « l'expérience scolaire » propre des étudiants.

B. Dans un autre domaine, les adeptes de la profession d'enseignant analysent des problèmes éducatifs et formatifs concrets qui se manifestent à l'école (enfant mis en échec, élève névrosé ou « indiscipliné », problème de la gestion du développement moral et formation du caractère de l'enfant). Une grande attention est consacrée également aux problèmes éducatifs propres à la famille actuelle (états divers de privation de l'enfant, difficultés de socialisation) bien que les étudiants soient cependant moins bien formés à la communication avec les familles de leurs futurs élèves, au repérage de leur milieu culturel et matériel. Cet ensemble de connaissances leur permet de mieux comprendre la problématique complexe de l'éducation en appliquant les méthodes comme celles employées dans le travail des GAPP ou des CIO. Ceci (ainsi que les méthodes d'entretien clinique et des grilles d'observation) devra leur permettre de reconnaître et de prévenir éventuellement certains problèmes éducatifs relatifs à la formation de la personnalité de l'enfant.

C. L'objectif de l'enseignement de la psychologie sociale, est d'apporter à l'étudiant des savoir-faire psychosociologiques de la perception sociale, de l'interprétation de l'autre, de la communication et de l'inter-action productive. De ce point de vue, on peut considérer la formation de l'enseignant en psychosociologie comme le couronnement de sa formation tout entière, car elle lui apprend à agir productivement au sens social du terme.

D. L'objectif de la formation en psychologie est enfin de montrer aux étudiants les possibilités des services psychologiques institutionnels, de leur faire connaître leur structure et leur fonctionnement ainsi que leurs limites, de leur apprendre à communiquer avec eux.

Au cours de leurs études, les enseignants travaillent avant tout avec les manuels et les ouvrages de la psychologie marxiste des psychologues soviétiques et tchécoslovaques tels que Vygotski, Léontiev, Davydov, Elkonine, Talyzina et autres. Parmi les psychologues tchécoslovaques, il faut citer les travaux de Linhart, essentiellement sur la psychologie de l'apprentissage, et ceux de Cap sur le développement harmonieux de la personnalité de l'élève. Ils font connaissance aussi avec des ouvrages de la psychologie non marxiste, anglosaxonne : par exemple avec les travaux de Kerlinger en méthodologie, de Brunner en psychologie cognitive, de Piaget en psychologie de l'enfant, etc.

3. LE RÔLE DE LA SCIENCE ET DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION EN PSYCHOLOGIE DES ENSEIGNANTS

À la Faculté de pédagogie, les activités scientifiques de recherche ne sont pas uniquement réalisées par les professeurs du département de psychologie. Au sein de la Faculté, il y a encore un établissement de recherche en psychologie : c'est « l'Institut de recherches sociales de la jeunesse et de l'orientation scolaire » qui joue un rôle important dans la recherche appliquée au domaine de la psychologie pédagogique et surtout à l'orientation scolaire et professionnelle. Mais d'autres professeurs-chercheurs venant de départements différents de la Faculté se consacrent aussi à la recherche en psychologie : par exemple ceux du département de la pédagogie du pré-scolaire et de l'élémentaire, spécialistes en didactique.

Le département de psychologie est étroitement lié aux établissements renommés de recherche de l'organe suprême de la recherche en Tchécoslovaquie qui sont l'Académie tchécoslovaque des Sciences, l'Institut de Psychologie, l'Institut de Pédagogie, la structure institutionnelle de l'orientation scolaire et professionnelle. Cette liaison est réalisée par les chercheurs qui participent à l'enseignement dispensé à la Faculté.

L'orientation actuelle de la recherche du département de psychologie est centrée sur les questions de la personnalité de l'élève et de l'enseignant dans les situations pédagogiques diverses et l'analyse des situations éducatives critiques. Très souvent, ce sont les meilleurs étudiants qui apportent avec les professeurs des solutions à certains problèmes de recherche. On parle de plus en plus de l'attention qu'il faut apporter aux étudiants « doués », obtenant les meilleurs résultats. On compte actuellement parmi ces étudiants à peu près 5 % de la population totale des étudiants de la Faculté. L'objectif à atteindre dans un délai relativement court est d'amener 20 % des étudiants dans cette catégorie qui suivra des « programmes individuels de formation ».

C'est sous ces nouvelles formes de formation que l'on devrait développer le travail de recherche et le rendre accessible aux étudiants. Le travail de recherche fait partie, en effet, des quota horaires de tout enseignant de la faculté. Il s'agit maintenant de lier de la manière la plus productive (en coopération avec la pratique éducative), les activités de recherche des professeurs avec les activités de recherche des étudiants dont les objectifs sont avant tout formatifs. Un tel travail des étudiants a un double effet : il peut contribuer d'une

manière très partielle à la solution d'un problème scientifique d'une part et à fixer les attitudes et savoir-faire, les manières de penser (dites « de recherche »), d'appréhender des problèmes pédagogiques d'autre part. C'est le deuxième effet qui nous intéresse prioritairement.

L'introduction d'un nombre croissant d'éléments de recherche à la formation des étudiants suit les objectifs suivants :

1. Les connaissances et la formation théoriques dispensées aux étudiants représentent un savoir médiatisé par les manuels. L'introduction d'éléments de recherche apprend à l'étudiant à confronter son savoir académique à la réalité immédiate de son intervention. On peut parler de la fonction de *vérification* de la formation par la recherche.

2. Un autre objectif est représenté par la nécessité d'apprendre à l'étudiant à passer à l'acte, d'associer la connaissance à l'action : « la reconnaissance du terrain par le combat ».

3. Ce type de travail nécessitant le plus souvent d'être conduit en équipe, les étudiants apprennent à se poser les questions, à mettre en doute leurs pratiques ayant tendance à devenir routine, à neutraliser les schémas d'interprétation ainsi que les modes de penser simplistes des phénomènes éducatifs. On peut parler de la fonction de *réflexion* de la formation par la recherche.

4. Ainsi, on va poser des pierres angulaires de la formation ultérieure dans le cadre de la formation permanente des enseignants et des éducateurs. La recherche et les démarches scientifiques pourront représenter le « cordon ombilical » de la formation permanente reliant la formation initiale à la formation continue. Cela suppose que les enseignants ainsi instruits soient capables de former les équipes ou de s'engager dans des équipes existant déjà où il s'agira de changer une situation pratique et par là d'obtenir une connaissance que l'on pourra généraliser et fixer. On peut dire qu'à l'intérieur du système de la formation permanente la formation par la recherche assure une fonction de *continuité*.

5. L'adepte de la profession d'enseignant franchissant dans le rôle de l'« étudiant-chercheur » les limites de l'école (faculté) apprend à concevoir les problèmes de l'école dans un contexte social plus large, à situer plus justement la place de l'école en tant qu'institution dans la division sociale du travail. Finalement, il apprend ainsi à communiquer avec tous les éléments habituellement en présence dans la situation pédagogique. On peut parler, au sens le plus large du terme, de la fonction *politique* d'une formation par la recherche.

Beaucoup de situations d'enseignement présentées au cours des T.P. sont des situations « modèles », isolées de leur contexte concret. La formation par la recherche permet de réduire le caractère artificiel de la formation, car l'étudiant rencontre le plus souvent les situations « naturelles » qu'on peut appeler *contextuelles*. En collaboration et sous la direction de son professeur-chercheur, l'étudiant apprend non seulement à mieux coopérer dans un groupe d'individus se confrontant au même problème, à partir de positions différentes.

Peu enclin à promouvoir l'orientation de recherche des étudiants, l'enseignant traditionnel se trouve dans l'incapacité de lutter de manière efficace contre les modes empiriques et intuitifs de la généralisation de l'expérience quotidienne. La recherche permet aux étudiants d'aller au-delà des interprétations intuitives des problèmes pédagogiques qui — via les mécanismes de l'économie cognitive et de simplification — aboutissent aux divers « mythes » (par exemple celui de la « nature de l'enfant » ou celui des « dons pour les langues ou les maths », etc.).

Il faut souligner que même parmi ces formes peu traditionnelles de la formation, on doit faire la différence entre les *contacts courts* ou isolés avec le terrain et une collaboration à long terme avec les institutions scolaires. Dans le premier cas, il s'agit de « collectes » des données réalisées par l'étudiant sur un projet extérieur, qui peut lui rester un peu incompréhensible. Dans le deuxième cas, la collaboration est systématique et peut être liée aux autres formes d'expérience éducative pratique de l'étudiant. On peut très bien mettre en valeur le fait que la plupart des étudiants travaillent comme moniteurs dans des organismes de l'enfance ou participent d'une manière ou d'une autre au fonctionnement d'établissements pédagogiques divers. Du point de vue formatif, les contacts isolés sont peu efficaces. Paradoxalement, ils augmentent la distance entre l'étudiant et la pratique examinée, cette distance est exigée par le paradigme académique de la recherche dont l'axiome de base est celui du « non-engagement subjectif » du chercheur.

En revanche, une collaboration étroite et à long terme avec le terrain peut aider à se représenter la source des problèmes et des tâches à résoudre ou à accomplir; elle motive fort les étudiants et augmente ainsi l'effectivité du travail. On va de la réalité aux concepts et instruments psychopédagogiques et non pas l'inverse, comme il arrive souvent dans des formes traditionnelles de la formation.

Il existe une forme bien éprouvée déjà de l'introduction d'éléments de recherche dans la formation des étudiants en Tchécoslovaquie, c'est ce que l'on appelle « l'activité scientifique et de recherche des étudiants ». Il s'agit d'un travail systématique, à long terme (deux ans ou plus), des étudiants sous la direction des professeurs sur un thème précis. Les étudiants mettent en place une méthodologie de résolution scientifique d'un problème concret et relativement étroit (définition d'un problème, questions à se poser, algorithmes méthodiques). Ils apprennent aussi à présenter les résultats de leur travail, à les argumenter, à persuader les autres du bien-fondé de leurs opinions. Dans le cadre de l'activité en question, les travaux sont, pour 50 % des cas, liés aux problèmes suivis par les institutions pédagogiques de recherche (problèmes définis en priorité par les institutions centrales). Même si elle coexiste parallèlement à côté des formes traditionnelles de la formation, cette forme bien prometteuse doit faire partie des formes individualisées — qui sont à étendre — de la formation des étudiants.

Nous devons mentionner dans ce contexte l'activité des « cercles scientifiques des étudiants ». Chaque département rassemble les étudiants qui sont intéressés par les problèmes choisis — méthodologiques et théoriques — des disciplines étudiées. Il s'agit notamment de ceux qui préparent un travail dans le cadre de « l'activité scientifique » mentionnée ci-dessus (sur le terrain de la Faculté il est plutôt individuel). Au sein du « cercle », les étudiants-chercheurs de différentes filières travaillant sur différents problèmes peuvent confronter leurs prises de position et dégager ainsi les lignes méthodologiques fondamentales.

Il est vrai que l'on n'a pas encore suffisamment perfectionné la mise en œuvre de tout ce processus pour qu'il ne s'agisse pas d'un « entraînement » artificiel. On discute surtout de la mise en valeur des résultats des travaux des étudiants en les mettant en pratique, de leur publications, etc. Il est nécessaire de concevoir tout ce processus formatif dès le début du travail de recherche sans perdre de vue la « valorisation ». Beaucoup de tentatives dans ce domaine ont encore un caractère expérimental.

Pour conclure cet article, on peut avancer l'idée que la stratégie de « formation à la recherche » aidera à élever le niveau de la formation des enseignants, rapprochera celle-ci du terrain, la rendra vraiment scientifique et socialement efficace. Nous sommes persuadés

qu'à l'avenir cette stratégie ne concernera plus une minorité d'étudiants, mais qu'elle deviendra au contraire, la méthode dominante dans la formation des futurs enseignants.

Stanislav STECH
Maître-assistant
Département de Psychologie - Faculté de Pédagogie
Université Charles de Prague