L'EFFICACITÉ DE LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE ET DE LA PÉDAGOGIE ACTIVE : LA PERFORMANCE COGNITIVE ET MORALE

ANA MARIA R. MORAIS SANTOS, ESCOLA PAULA VICENTE, LISBOA,
MARIA BENEDICTA MONTEIRO, ISCTE, LISBOA, PORTUGAL

6076

1. PROBLÈME

Les différents types de pédagogie ont provoqué, au début du siècle dernier, un débat passionné entre d' éminentes personnalités mondiales dans les domaines des sciences, de la philosophie et de la littérature (Nietzche, Schopenauer, Tolstoi, Durkheim, Sartre). Cependant le thème reste bien actuel, et ceci quand bien même plusieurs pays ont intégré la pédagogie active dans leur enseignement officiel, depuis le début du siècle dernier.

Si la pédagogie active n'est pas une nouveauté, puisque ses origines remontent à l'antique cité grecque d'Athènes, il est certain que le mouvement a gagné une force décisive en parallèle avec une série d'autres transformations sociales, dont la valorisation de l'idéal démocratique et la promotion de la mentalité positiviste, ce qui rendit obligatoire les fondements scientifiques de la pédagogie. Dans le cas de la pédagogie active, ce fondement fut très bien établi par Jean Piaget, dans plusieurs de ses oeuvres et principalement dans son livre "Psychologie et pédagogie", publié en 1969.

Cependant, comme cet auteur le note, il faut confirmer à l'aide de recherches objectives, effectuées dans les écoles, la véracité des arguments théoriques, ce qui n'a pas jusqu'aujourd'hui été le cas. L'expérimentation pédagogique doit donc être de plus en plus envisagée par tous les praticiens en pédagogie comme très importante pour la qualité de l'enseignement. De plus, comme le note Piaget dans son oeuvre déjà citée, il convient que cette tache soit accomplie en rapport avec la psychologie.

Cette communication est axée sur une recherche qui met en liaison les deux domaines scientifiques, avec le but d'une contribution sur les effets de la pédagogie active et de la pédagogie traditionnelle sur le développement cognitif et moral des enfants.

2. MÉTHODE

Cette étude quasi-expérimentale (avec une variable indépendante – modèle pédagogique –avec deux niveaux : pédagogie active et pédagogie traditionnelle) a été développée auprès de deux groupes d'élèves (de 9 et 10 ans) de la dernière année du cours moyen un (4ème classe) de deux collèges privés, l'un suivant la pédagogie active (centrée sur les enfants et sur leur liberté de choix par rapport à certaines dimensions du processus éducatif) et l'autre la pédagogie traditionnelle (centrée dans le professeur et dans l'apprentissage des contenus.

Nous avons comparé ces deux groupes d'élèves relativement aux résultats obtenus en deux tests, un de développement cognitif, celui de Raven (coloré, pour des enfants

âgés entre 5 et 12 ans) et l'autre axé sur une méthodologie adaptée de l'entrettien moral de Kohlberg (Lickona, 1976).

Nous avons choisi le teste de Raven car il est adapté à l'âge des sujets et à la population portugaise. De plus, c'est un test logique dans lequel les aspects culturels n'interviennent que très peu. Il permet en outre une notation facile et objective, et surtout il est enthousiasmant pour les enfants.

Le test adapté de Kohlberg est constitué de 5 questions en rapport avec le dilemme de Heinz. Ces questions sont très proches de celles faites par Kohlberg dans ses entretiens. Elles sont graduées suivant le distancement affectif de la personne qui, comme le raconte le dilemme, est en danger de mort et que Heinz veut sauver, quand bien même il lui faudrait pour cela commettre un vol. La forme écrite a été préférée à la forme orale, car son application est plus facile, même si elle comporte encore des inconvénients.

Les aspects en rapport avec le comportement de groupe tels que la capacité de débattre des positions différentes au sein d'un groupe et la perception globale de la satisfaction dans l'école (« auto-image ») ont été également pris en compte, ainsi que des facteurs socio-démographiques (âge, sexe et niveau socioculturel de la famille des élèves). Dans tous ces aspects, l'hypothèse était que les élèves de la pédagogie active manifesteraient une attitude plus efficace ou positive que celle des élèves de la pédagogie traditionnelle. Ils devaient aussi obtenir de meilleurs résultats dans la résolution de la tâche après la situation de groupe.

Cette étude a été développée en deux moments: en premier lieu nous avons fait une adaptation de la grille d'observation utilisée par César Coll (1981) pour différencier la pédagogie active de la pédagogie traditionnelle. Pour l'adaptation de cette grille, nous avons observé, pendant une semaine, le fonctionnement d'une classe d'élèves (de 4ème année), dans une école publique, connue pour son expérience dans la pédagogie active depuis le début du siècle et aussi dans plusieurs collèges privés qui utilisaient la méthode traditionnelle. Parmi les six classes observées, nous en avons choisis deux pour participer à la recherche; l'un caractérisé par une pédagogie plus active, l'autre par une plus traditionnelle.

Les observations dans les salles de cours ont été réalisées par deux observateurs. À la fin des observations, les élèves et leur professeur devaient répondre à un questionnaire écrit, standardisé (Estrela, 1986), afin de contrôler l'effet de la présence de ces derniers. Il se trouve que les élèves n'ont pas perçu de modifications dans la méthode pédagogique de leur professeur.

Comme complément, nous avons procédé à des entretiens individuels tant avec le professeur qu'avec des coordinatrices pédagogiques. Nous avons aussi enregistré par vídeo certaines activités déroulées dans les classes. Le professeur et les élèves ont accepté de ne pas être informés des objectifs de l'étude. Les procédures ont été testées dans une des écoles qui avait été exclue de l'étude.

Pour réaliser l'expérience, dans chaque classe nous avons formé, de façon aléatoire, des groupes de 3 élèves. Au total, sept groupes de trois enfants ont participé à

l'étude dans chaque école. Dans chaque groupe, les enfants étaient d'abord invités à répondre, individuellement, à la tache cognitive ou morale, aussi bien qu à un questionnaire sur la perception de la tâche réalisée. Ensuite, chaque groupe dut passer dans une salle où il lui était proposé de débattre ensemble la solution de la tâche qu' ils avaient effectuée individuellement. Chaque élève était identifié à l' aide d' une carte numérotée, et une caméra vídeo filmait ses interactions pendant 15 minutes. Puis ils étaient à nouveau conviés à répondre individuellement à la même tâche. Cette procédure se répétait de façon identique pour chacune des deux tâches, Avant de retourner dans leur sale de classe, les élèves répondaient à un questionnaire sur l'école. Dans chaque école, le travail avec les élèves s'est déroulé en deux jours consécutifs.

Pour chaque réponse à la tâche morale un numéro de code était attribué, de façon à ce qu'il soit impossible de savoir qui avait répondu quoi. Le codage des réponses fut fait par deux avaliseurs indépendants et avisés. Le degré d'accord entre les codages des avaliseurs sur le stade de développement moral fut de 64%. La note finale attribuée à chaque individu fut la moyenne des cinq notes du questionnaire (Colby et all. 1979).

Le codage de la tâche cognitive fut, d' après les consignes de Raven, le nombre de réponses correctes de chaque sujet.

3. RÉSULTATS

Les résultats ont confirmé les hypothèses dans le domaine cognitif. En effet, les enfants qui suivaient la pédagogie active ont obtenu plus de réponses correctes que les enfants qui suivaient la pédagogie traditionnelle (p=0,07). On a observé aussi que ces enfants-là avaient bénéficié plus du travail en groupe, ce qui ce se traduisait en plus de réponses correctes dans la seconde résolution de la tâche cognitive (p=0,009). Relativement au développement moral, nous n' avons pas observé aucune différence significative entre les deux modèles pédagogiques dans la première résolution de la tâche, mais seulement dans la seconde, dans laquelle, contrairement à l'hypothèse, nous avons observé des différences significatives dans les questions 3 et 4 du questionnaire (p= 0,03 et p=0,006, respectivement). .

En ce qui concerne les comportements de groupe, l'observation filmée des interactions a montré que les enfants de la pédagogie active sont plus centrés que les autres sur la tâche (p=0,005) et consacrent plus de temps à l´échange de points de vue différents (p=0,001), ce qui, d'après Perret-Clermont (1978), peut promouvoir le développement cognitif.

En relation à d'autres aspects étudiés, les résultats ont montré que les élèves de la pédagogie active expriment plus d' intérêt (p=0,01) et de joie (p=0.04) dans la première tâche cognitive, malgré le sentiment plus calme des élèves de la pédagogie traditionnelle (p=0,02). Après le travail en groupe, les sentiments d'intérêt et de joie ont augmenté dans les enfants de la pédagogie traditionnelle aussi bien que le sentiment de calme auprès des enfants de la pédagogie active.

Relativement à d'autres aspects étudiés, tels que l'auto image, la perception des rapports interpersonnels et le contentement dans l'école, les différences entre les deux groupes n'ont pas été statistiquement significatives.

4. DISCUSSION

Les résultats obtenus dans ces études suscitent les conclusions suivantes:

1. Le modèle pédagogique employé peut exercer un fort impact sur le comportement et le développement des individus, autant que sur la consciencialisation et la sensibilisation des agents éducatifs et surtout des professeurs. En conséquence, la réalisation de ce genre d'études est indispensable, ainsi que la promotion des caractéristiques pédagogiques que les recherches attestent comme meilleures pour le développement des élèves.

2. Il est important que la promotion des caractéristiques pédagogiques auxquelles la méthode active se réfère soit basée sur un contrôle de ces dernières. Parallèlement, il est fondamental que dans des études futures une attention toute particulière soit prêtée aux aspects méthodologiques, notamment à la caractérisation rigoureuse des types de pédagogie à l'étude.

Nous pensons avoir contribué à la démonstration de l'importance de ne pas baser les décisions sur les méthodes pédagogiques sur le sens commun (ce qui se répercute au niveau de la formation des professeurs); La qualité de l'enseignement ne peut qu'être réellement atteinte quand tout un ensemble technique, dont les psychologues font partie, travaille en collaboration avec les professeurs.

BIBLIOGRAPHIE

Colby, A.; Gibbs, J.; Kohlberg, L.; Speicher, B.; Candee, D. (1979) – Standard form scoring manual – part two: instructions, procedures, rules and definitions. Center for Moral Education: Harvard University.

Coll, C. (1981) – Naturaleza y planification de las actividades en el parvulário. Cuadernos de Pedagogía – La actividade en el Parvulário. P: 8-12.

Estrela, A. (1986). Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).

Lickona, T. (1976). Moral Development and Behavior – Theory, Research and Social Issues. New York: State University at Cortland.

Perret-Clermont, A.N. (1978) – La Construction de L'intelligence dans L'interaction Sociale. Lisboa : Instituto Piaget.

Piaget, J. (1969) – Psychologie et Pédagogie. Paris : Denoel

REMERCIEMENT : À Aude Favre, stagiaire du cours de Politique Sociale dans l'école Paula Vicente, pour l'aide dans la traduction du texte.