Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 47 (1974-1975)

Heft: 4

Artikel: Les objectifs de la lecture

Autor: [s.n.]

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851868

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schweizer Erziehungs-Rundschau

ST. GALLEN Nr. 4, Seite 100–132 JULI 1974

Institut de psychologie – Université de Neuchâtel

SEMINAIRE PEDAGOGIQUE DE MONTREUX

Les objectifs de la lecture

Note préliminaire

1. Cadre général

Cet essai de classification des objectifs de la lecture constitue l'une des étapes du processus d'évaluation de l'apprentissage de la langue écrite donc l'IROP a reçu le mandat.

Il aurait été possible de choisir des objectifs inhérents à une méthode d'enseignement ou communs à plusieurs méthodes. L'étude se réduirait alors à l'appréciation ou à la comparaison de celles-ci. Les objectifs qui suivent essaient plutôt d'atteindre la lecture elle-même et les phases de son acquisition. Ils devraient permettre l'élaboration d'instruments de contrôle et la mise sur pied de mesures correctives. Ces dernières compléteront les diverses méthodes d'apprentissage des enseignants et les aideront à rattraper les retards constatés.

2. Essais antérieurs

La taxonomie des objectifs de la lecture présentée ici fait suite à plusieurs tentatives antérieures. Ces dernières s'inspiraient de différents modèles: factoriel (Guilford), génétique (Piaget), pédagogique (Bloom).

Les trois approches visaient une classification aussi complète que possible de la langue, de l'acte lexique ou de l'enseignement de la langue. Cherchant à atteindre l'exhaustif elles étaient difficilement applicables à la réalité de l'enseignement. Nous les avons abandonnées.

3. Structure de la présente taxonomie

Il convenait alors d'analyser l'activité lexique pour la traduire en comportements élémentaires pouvant être enseignés et évalués. Cette dernière tentative se rapproche donc de la pédagogie et de l'enseignant. La taxonomie que nous vous présentons comprend 4 niveaux:

3.1 le niveau perceptivo-moteur,
3.2 le niveau linguistique,
3.3 le niveau sémantique,
3.4 le niveau de la dynamique de l'apprentissage.

Les objectifs de la lecture au jardin d'enfants

Prérequis de la lecture

I. Domaine perceptivo-moteur

a) Affiner la perception visuelle
   1. trouver un signe particulier dans une suite
   2. dire si deux symboles graphiques sont les mêmes ou non (deux lettres)
   3. dire si deux mots sont les mêmes, du point de vue largeur et dessin
   4. reproduire le dessin d'une forme
   5. reproduire un dessin nécessitant de compter (< 10)

b) Améliorer la mémorisation visuelle
   1. énumérer des objets après leur présentation
   2. décrire une image illustrant une situation après qu'on l'ait retirée
   3. reproduire une forme de mémoire

c) Développer la capacité d'orientation spatiale
   1. désigner correctement la gauche et la droite
   2. nommer des objets l'un après l'autre en suivant des lignes d'images, de gauche à droite
   3. former des rangées d'objets de gauche à droite et de haut en bas

d) Affiner la perception auditive
   1. discriminer entre différentes qualités sonores
   2. discriminer entre différentes hauteurs
   3. discriminer entre différentes longueurs de sons

e) Organiser la succession temporelle
   1. découvrir un rythme en le différenciant d'autres rythmes
   2. différencier plusieurs ordres différents pour des mots ou des sons
   3. mettre en correspondance succession temporelle et spatiale

f) Améliorer la mémorisation auditive (à court terme)
   1. mémoriser un son pour le discriminer d'autres
   2. mémoriser un mot nouveau
   3. mémoriser les idées d'une phrase
   4. mémoriser un rythme

g) Développer la coordination œil-main
   1. découper des images selon leur contour
   2. reproduire le dessin d'une forme donnée
   3. relier des points par une ligne pour faire apparaître une figure
   4. suivre une ligne sinueuse avec un crayon

h) Eduquer les muscles des yeux
   1. accomoder correctement sur le texte écrit
   2. suivre une ligne des yeux sans la perdre (labyrinthe visuel)

II. Niveau linguistique
(pour la langue orale)

a) Emploi de la langue
   1. prononcer correctement tous les sons du français
   2. ajuster la puissance de sa voix selon la situation

3. réciter une poésie
4. faire des phrases aussi complètes que la situation le demande
5. faire des phrases avec une subordonnée
6. poser des questions correctement

b) Analyse des sons de la langue
1. décider si des mots sont identiques ou non (ex. thé, tes)
2. trouver quand la maîtresse prononce un mot donné dans un texte qu'elle lit
3. choisir les mots commençant par un son donné, ou rimant avec un son
4. déterminer par quel son commence ou finit un mot
5. déterminer si un son se situe au début, au milieu ou à la fin d'un mot
6. déterminer si un son est présent ou non dans un mot
7. identifier le premier et le dernier mot d'une phrase
8. décider, de deux mots, lequel est le plus long
9. analyser des mots en morphophonèmes

c) Synthèse des sons de la langue
1. associer le mot entier à la combinaison des sons élémentaires
2. trouver des mots rimant avec un mot
3. trouver des mots contenant un phonème

Faut-il encore mettre des notes?

En abordant ce thème des objectifs et des méthodes de l'évaluation pédagogique, le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe cherchait à répondre à un problème presque universel: Faut-il mettre des notes aux élèves, pourquoi et comment?

Dans la perspective traditionnelle, la question ne se pose pas et la plupart des enseignants n'ont même pas été formés pour cette tâche qui va de soi, semble-t-il. On voit pourtant se multiplier aujourd'hui les critiques à l'encontre de la notation habituelle, que beaucoup voudraient même supprimer. Les objections peuvent porter sur le fond. (Faut-il évaluer? N'y a-t-il pas une attitude déshumanisante dans tout jugement porté sur autrui? L'utilisation de la note n'a-t-elle pas des effets anti-éducatifs et antidémocratiques?) Elles peuvent aussi porter sur la forme, ou la technique utilisée. (L'évaluation est trop subjective. Elle ne porte que sur des aspects mineurs des objectifs éducatifs de l'école. Elle n'a pas de valeur prédicative à long terme.)

On voit qu'il était utile que des délégués de toute l'Europe viennent exposer la façon dont le problème se présente dans leur pays et essayent de définir les principes d'une politique, sinon commune, du moins convergente.

Vue d'ensemble du Symposium

Les représentants européens, qu'ils proviennent des autorités scolaires et administratives ou des centres de recherche pédagogique, étaient tous conscients de la nécessité d'améliorer les procédés actuels. La discussion a donc porté au départ sur les techniques d'évaluation, chacun souhaitant revenir dans son pays avec des propositions concrètes d'amélioration.

Très vite cependant il est apparu nécessaire de remonter du «comment» au «pourquoi». La diversité même des politiques éducatives européennes amenait les groupes de travail à prendre du recul pour se situer les uns par rapport aux autres dans un cadre général. Pour mieux fonder leurs recommendations, les délégués se sont demandé quelle était la place de l'évaluation dans l'ensemble du processus éducatif. Cette question, à première vue banale, les a pourtant conduits à un renouvellement total de leur perspective. Partant des besoins à satisfaire, ils ont pu, non seulement critiquer les procédures actuelles, mais aussi proposer de nouveaux instruments et de nouvelles méthodes, adaptés aux finalités véritables de l'école. Comme dans tout ce qui touche à la société, un certain contexte est nécessaire pour ces transformations: les conséquences de ces projets pour l'organisation et même la fonction sociale de l'école ont été abordées en conclusion. Ce fut le principal intérêt de ce Symposium d'amener les participants à élargir leur perspective: ils n'ont pas reçu les solutions qu'ils attendaient, mais ils ont découvert des exigences qu'ils ne soupçonnaient pas.

Le point de vue de la pédagogie habituelle

Personne, parmi les délégués, n'a dénié aux notes actuelles un certain nombre de fonctions positives. Elles renseignent l'élève sur la qualité de son travail. Par là même, elles lui permettent de se situer par rapport à ses camarades et d'apprécier également l'effort qu'il devrait fournir pour modifier sa position relative. Elles renseignent les parents sur les capacités et les résultats de leur enfant. La connaissance des capacités scolaires d'un élève est utile également pour son orientation professionnelle. Dans l'état actuel des choses, les notes sont pratiquement la seule information sur laquelle se règlent les relations entre l'enfant, sa famille, l'école et la société. Il est clair qu'on ne saurait s'en dispenser sans les remplacer par autre chose.

Les délégués européens étaient tous conscients également des inconvénients et des insuffisances des notes: ce sont les mêmes dans tous les pays. La subjectivité de l'appréciation d'un enseignant est inévitable et conduit à des injustices flagrantes. La multiplicité des aspects du comportement de l'élève que l'enseignant fait intervenir dans son évaluation est effarante: cette ambiguïté rend toute interprétation incertaine et met en cause toutes les décisions que l'on peut prendre sur cette base. Les vérifications expérimentales effectuées dans tous les pays ont toutes montré le manque de fidélité et la faible valeur prédictive de ces mesures.

Devant ces difficultés, les spécialistes en recherche pédagogique proposent une série de techniques pour améliorer la précision du classement des élèves. Cette branche du savoir, appelée docimologie, permet de rendre les appréciations plus sta-

bles dans le temps, et facilite en conséquence la prédiction du succès scolaire et la répartition des élèves en groupes homogènes. On peut même, comme en Suède, utiliser les tests de connaissances pour améliorer la notation des enseignants. On indique à chaque maître, sur la base des résultats aux tests de ses élèves, la distribution des notes qu'il doit donner. On lui donne ainsi le point de référence qui lui manque par rapport à la population générale des élèves. Par contre il lui reste à opérer le classement relatif des élèves à l'intérieur de la classe. On pense que son contact journalier avec ses élèves lui donne une base d'observation plus large pour effectuer ces comparaisons que celle que pourrait avoir un observateur extérieur examinant les mêmes élèves.

La discussion entre les participants du Symposium a donc porté au départ sur la construction d'épreuves pédagogiques, correspondant aux objectifs intellectuels ou affectifs de l'école.

Où les problèmes apparaissent

Chacun s'accorde à reconnaître que la construction de tests pédagogiques demande beaucoup de soin. Hélas, l'accord s'arrête là! Doit-on, selon la pratique des tests psychologiques, choisir des questions de difficulté moyenne? Doit-on au contraire faire varier la difficulté des problèmes pour tester les limites de la performance de chaque élève? Doit-on couvrir uniquement le programme étudié ou bien doit-on mesurer les capacités de généralisation à des domaines non encore abordés? Veut-on pouvoir évaluer de semaine en semaine l'effort que l'élève apporte à l'étude, ou veut-on au contraire apprécier son niveau global qui ne saurait fluctuer de la sorte? Construire un test pédagogique oblige à opter de façon claire entre de multiples possibilités de ce genre.

Si l'on ne veut pas choisir au hasard on est amené à se demander quel type de décision sera prise sur la base de l'information donnée par le test. S'agit-il d'effectuer une sélection? Une prédiction à long terme serait alors souhaitable. La mesure des aptitudes a dans ce cas plus d'importance que celle de connaissances précises. S'agit-il de déterminer quels élèves ont besoin de cours d'appui? Il faut alors discriminer parmi les plus faibles et les questions difficiles sont hors de place. S'agit-il de guider le travail des élèves en leur précisant les domaines qu'ils doivent encore approfondir? Il faut alors des tests diagnostiques, permettant de situer les sources de difficulté. Bref on s'aperçoit très vite qu'il n'existe pas de bon test en soi, de façon générale, mais que l'on doit, pour chaque problème, choisir le type d'information à recueillir en fonction de l'utilisation qui sera faite de cette information. Il est important de prendre conscience des incompatibilités qui en résultent: un bon test de niveau scolaire est nécessairement un mauvais test diagnostique et réciproquement; un test qui veut sonder efficacement les effets d'une méthode, ou d'un nouveau programme, est nécessairement un mauvais test pour n'importe quel autre type d'évaluation.

On comprend alors comment les délégués en sont venus à s'interroger sur le pourquoi de l'évaluation et sur la fonction qu'elle devait jouer dans l'école.

La fonction actuelle de l'évaluation

Nous avons vu plus haut quel rôle les éducateurs souhaitaient donner à la note. C'est là bien sûr la signification explicite qu'on lui donne actuellement. Du point de vue des psychologues et des sociologues, cependant, la signification d'une activité ressort aussi du rôle qu'elle joue dans un certain contexte humain. En dépit généralement des bonnes intentions des enseignants, la note transmet essentiellement une information sur le classement relatif des élèves; elle désigne les «bons» et les «mauvais». Elle s'inscrit donc dans un contexte de compétition, non seulement sportive mais vitale, puisque la sélection à l'entrée des études longues décide de façon quasi définitive de la carrière de l'enfant. Son appartenance aux classes dirigeantes ou dirigées en découle, avec tous les privilèges ou toutes les frustrations qui les accompagnent.

Dans leur désir louable d'éduquer leurs élèves, les enseignants accompagnent souvent leurs appréciations d'une évaluation de nature morale, en condamnant les «paresseux» qui ne travaillent pas assez. Ils aggravent ainsi involontairement la frustration des élèves en difficulté, ajoutant l'angoisse de la culpabilité à celle de l'échec. La seule réaction saine possible pour ces opprimés est naturellement de rejeter les valeurs du maître et de l'école. Leur condamnation est alors définitive et la hiérarchisation sociale s'en trouve justifiée.

Même si la majorité des élèves réussit, malgré tout, à s'adapter à l'école, il faut reconnaître que le système des notes produit une stimulation au travail qui est purement artificielle et maintient chez l'élève une dépendance vis-à-vis de l'enseignant qui est fondamentalement anti-éducative. Si l'on considère que l'école obligatoire doit préparer l'enfant à continuer sa formation de façon autonome tout au long de sa vie, la forme actuelle de l'évaluation semble incompatible avec cet objectif. Il devra être plus tard son propre maître et assumer sa propre évaluation. Ne serait-ce pas justement à l'école de lui apprendre à le faire?

Les rôles souhaitables de l'évaluation dans la perspective de l'éducation permanente

L'un des résultats les plus importants du Symposium a été de définir trois fonctions fondamentales de l'évaluation. Elles ont été désignées sous les trois termes de régulation, orientation, et certification. L'ordre proposé correspond à l'importance que leur attachaient les participants. L'aspect régulation de l'apprentissage leur a paru essentiel. Son rôle pour l'orientation de l'élève leur a paru important. Leur attitude vis-à-vis de la certification a été plus nuancée.

On pourrait aussi dire que l'ordre proposé est un ordre chronologique, si l'on songe au type de décisions

qui découle de cette évaluation. Lorsqu'une information en retour doit servir à faciliter l'apprentissage de l'élève, il s'agit de décisions à très court terme. Les expériences de laboratoire conduisent même à souhaiter un retour d'information immédiat et continu, tout au long de l'activité d'apprentissage. L'évaluation utile pour l'orientation de l'élève conduit à des décisions à moyen terme. Si l'on admet aujourd'hui qu'aucun choix ne doit être réellement définitif et sans retour, il faut bien admettre que certaines décisions engagent pour quelques années au moins. La fonction de certification enfin pourrait avoir un caractère définitif, puisqu'elle devrait jalonner les étapes du développement de l'individu et en manifester la continuité.

Le choix de ces termes a été effectué avec soin, pour que les connotations dans les diverses langues européennes ne soient pas trop divergentes. Ils sont cependant relativement nouveaux et méritent pour cette raison qu'on les reprenne maintenant un à un et qu'on explique plus longuement le contexte conceptuel dans lequel ils s'insèrent. (à suivre)

Ist die Pädagogik eine autonome Wissenschaft?

Helmut Debl

Die folgende Abhandlung verfolgt eine doppelte Absicht. Einmal sucht sie in historischer Rückblendung den Werdegang des pädagogischen Denkens bis hin zur wissenschaftlich-theoretischen Reflexion und damit die Entstehung und Entwicklung eines für jede wissenschaftliche Disziplin relevanten Autonomiebewußtseins aufzuzeigen. Andrerseits sollen diese Ausführungen deutlich machen, wie gerade in der Gegenwart die einzelnen Wissenschaftszweige zunehmend von einer zu spezialisierten, fachinternen und häufig wohl auch einseitigen Betrachtung und Erforschung ihrer Objekte abrücken und immer mehr in interdisziplinärer Kooperation die anstehenden Wissenschaftsfragen zu beantworten versuchen. Gerade die Humanwissenschaften und damit auch die Pädagogik sind heute darum bemüht, im Zusammenwirken mit ihren Nachbardisziplinen zu einem vertieften und umfassenden Selbstverständnis zu gelangen. Das bedeutet aber, daß die Frage nach der Autonomie der Wissenschaften nunmehr in einem anderen Licht erscheint. Wie sich im Verlauf der folgenden Ausführungen zeigen wird, ist gerade für die Pädagogik der interdisziplinäre Dialog unerläßlich und von besonderer Bedeutung. Es würde den thematischen Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, die Beziehungen der pädagogischen Wissenschaft zu den für ihre Fragestellung bedeutsamen Grenzwissenschaften systematisch und umfassend darzustellen. Diese Aufgabe hat sich der Autor mit dem von ihm herausgegebenen Buch «Die Pädagogik im Dialog mit ihren Grenzwissenschaften» gestellt.[1] Was hier versucht werden soll, ist, beispielhaft aufzuzeigen, wie das interdisziplinäre Gespräch der einschlägigen und dafür zuständigen Wissenschaftsgebiete dazu führen kann, daß das Phänomen der Erziehung und die mit ihm zusammenhängenden Fragen und Probleme in einer neuen und erweiterten Sicht erscheinen.

Erziehung als zwischenmenschliches Geschehen ist so alt wie die Menschheit. Wo Menschen miteinander lebten, da wurde auch erzogen. Aber erst allmählich hat das pädagogische Denken die Stufe naiven Selbstverständnisses überwunden und den Charakter wissenschaftlicher Abstraktion erlangt.[2] So hat die wissenschaftliche Pädagogik eine relativ kurze Vergangenheit. Wohl stellten schon die antiken Philosophen *Platon* und *Aristoteles* ihre Ueberlegungen über Bildung und Erziehung an, entwickelten diese aber stets in enger Verflechtung mit ihrer philosophischen Fragestellung, d. h. auf dem Hintergrund einer umfassenden Idee vom Sinn der Welt und des menschlichen Daseins. Pädagogik war für sie nichts anderes als philosophische Lebenslehre, d. h. Aufklärung und Belehrung des Menschen über die Richtlinien seines sittlichen Handelns. In eben diesem Sinne müssen die hellenistischen, spätantiken philosophischen Systeme verstanden werden.[3] Aber auch während des ganzen Mittelalters entwickelte sich keine eigenständige pädagogische Fragestellung. Das Erziehungsdenken stand hier einerseits unter der Autorität dogmatischer theologischer Lehrmeinungen, zum andern in engstem Zusammenhang mit erkenntnistheoretischen Reflexionen und Folgerungen, woraus sich mit Notwendigkeit ergab, daß Absicht, Aufgabe und Ziel der Erziehung in den Vordergrund der pädagogischen Fragestellung rückten. Die Erziehungswirklichkeit selbst in der Vielfalt ihrer Dimensionen und Aspekte fand in dieser Zeit noch keine Beachtung.

Erste Ansätze einer Loslösung der pädagogischen Besinnung von ihrer bisherigen engen Bindung an Philosophie und Theologie fallen in das Zeitalter des sogenannten Realismus. Dieser Verselbständigungsprozeß beschränkt sich jedoch vorerst auf einen sehr begrenzten Ausschnitt der Erziehungswirklichkeit. Die großen Pädagogen *Ratke* und

[1] München 1971 (Dieses Werk stellt eine Sammlung von Fachaufsätzen dar)

[2] Siehe dazu: A. Rach, Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, 2. Aufl., Heidelberg 1964
W. Flittner, Allgemeine Pädagogik, 9. Aufl., Stuttgart 1963

[3] B. Schleißheimer, Philosophie und Erziehung, in: H. Debl (Hrsg.): Die Pädagogik im Dialog mit ihren Grenzwissenschaften, München 1971, S. 265