

# La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial

Jeanne-Marie Gingras

Volume 1, Number 2-3, Fall 1975

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900011ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900011ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gingras, J.-M. (1975). La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(2-3), 113–127. <https://doi.org/10.7202/900011ar>

# La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial

Jeanne-Marie Gingras \*

Grâce à la traduction et à la diffusion des travaux de Mager<sup>1</sup>, de Bloom, Krathwohl et de leurs collaborateurs<sup>2</sup>, on se préoccupe beaucoup au Québec depuis quelques années des objectifs pédagogiques. De nombreux professeurs tentent de mieux cerner et définir leurs visées pédagogiques : que veut-on que l'étudiant connaisse et soit capable de faire à la suite d'un cours donné ? Quels changements souhaite-t-on produire dans ses attitudes, ses connaissances, ses habiletés, ses comportements ? Les travaux ont jusqu'ici porté sur le domaine cognitif, là où se trouve, semble-t-il, le plus grand nombre d'objectifs<sup>3</sup> pédagogiques. Tout en reconnaissant l'importance du domaine cognitif et la nécessité de poursuivre les travaux dans ce secteur, nous voulons nous arrêter ici à la notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et à ce qu'une telle notion peut apporter dans l'élucidation des problèmes rattachés aux cours communs de français au collégial. Dans cette dernière ligne d'approche, nous attirerions d'abord volontiers l'attention sur les travaux de Bloom et Krathwohl (1956) puis sur ceux, plus récents, de Weinstein et Fantini (1965).

Comme chacun sait, les objectifs pédagogiques dans le domaine cognitif varient de la mémorisation de données à l'apprentissage de processus mentaux plus ou moins complexes engagés dans la solution de problèmes, où l'étudiant doit regrouper et réorganiser les données d'une façon créatrice, et combiner des idées éparses pour en tirer une synthèse personnelle. Selon les mêmes auteurs, les objectifs pédagogiques du domaine affectif sont ceux qui « mettent l'accent sur une tonalité affective (*feeling tone*), sur une émotion, ou sur un certain degré d'acceptation ou de rejet »<sup>4</sup>.

---

\* Gingras, Jeanne-Marie : professeur, Université de Montréal.

Alors que dans le domaine cognitif les objectifs s'ordonnent selon un principe de complexité croissante, dans le domaine affectif c'est un principe d'intériorisation progressive qui permet de classer les objectifs pédagogiques. Ceux-ci varient « de la simple attention portée à des phénomènes donnés aux caractéristiques complexes mais intégrées de la personnalité et de la conscience »<sup>5</sup>. Ainsi les auteurs classent-ils dans le domaine affectif toutes les visées pédagogiques où le professeur porte son attention aux intérêts des étudiants, à leurs attitudes, à leurs valeurs, à leurs dispositions émotives personnelles, à leurs préférences ou aversions naturelles à l'endroit de phénomènes donnés.

Certes, dans la réalité concrète, il ne s'agit pas de séparer artificiellement les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage, qui s'entremêlent toujours les uns les autres. La formulation d'objectifs pédagogiques dans le domaine affectif permet toutefois à un professeur de s'interroger consciemment et avec précision sur les réactions qu'il souhaite provoquer chez ses étudiants devant l'apprentissage qu'il leur propose. Du même coup, elle permet de rechercher les moyens de favoriser la poursuite de tels objectifs. Pour plus de clarté, passons rapidement<sup>6</sup> en revue les cinq niveaux de la taxonomie du domaine affectif, en formulant pour chacun d'entre eux quelques-uns des objectifs qu'un professeur de français peut se proposer de poursuivre et en faisant, le cas échéant, les remarques qui s'imposent en relation avec la situation particulière qui nous intéresse.

Premier niveau : la *réception* ou l'*attention* portée à divers phénomènes ou « stimuli ».

*Objectifs* : Amener l'étudiant à :

- développer une conscience personnelle de l'expérience poétique ;
- prendre conscience de l'héritage propre à la littérature québécoise ;
- prendre conscience de l'existence de particularités dans le français parlé au Québec ;
- accepter de lire un roman, d'écouter un poème ;
- assister à une pièce de théâtre ;
- prêter attention à l'utilisation des images dans un poème, etc.

Deuxième niveau : la *réponse* consciente, active et délibérée à un phénomène. À ce stade, l'étudiant dépasse la simple perception pour s'engager lui-même dans l'activité proposée, et peu à peu éprouver une satisfaction personnelle en le faisant.

*Objectifs* : Amener l'étudiant à :

- éprouver de la satisfaction à compléter un travail demandé ;
- chercher de sa propre initiative à lire des œuvres littéraires traitant de thèmes qui l'intéressent ;

- contribuer à une discussion de groupe autour d'un essai en posant des questions qui suscitent la réflexion ou en apportant des données ou des idées pertinentes ;
- accepter de faire l'effort nécessaire pour participer activement à un projet de soirée poétique ou de création collective ;
- éprouver de la satisfaction à assister à une pièce de théâtre étudiée auparavant en classe.

Troisième niveau : la *valorisation* de quelque chose, d'un phénomène ou d'un comportement. À ce niveau l'étudiant a suffisamment intériorisé ce qui au départ lui venait de l'extérieur pour lui accorder désormais une valeur personnelle. Il commence alors à développer des attitudes stables devant certains phénomènes et peu à peu s'engage de lui-même à défendre et à promouvoir ce qui est devenu pour lui une valeur intégrée.

*Objectifs* : Amener l'étudiant à :

- développer une volonté ferme d'augmenter ses capacités de parler et d'écrire de manière claire, correcte et efficace ;
- développer ses goûts pour des œuvres littéraires de qualité ;
- s'adonner à la lecture pour son plaisir ou comme moyen de formation personnelle.

À partir de ce niveau se poserait la question de savoir s'il est possible et/ou souhaitable pour un professeur de français de vouloir développer chez ses étudiants des cours communs des attitudes favorables à l'endroit de la langue, et du phénomène littéraire. De plus, à supposer que tel soit le cas, il faudrait examiner les moyens qui permettraient d'atteindre un tel objectif. Jusqu'ici, la plupart des professeurs semblent avoir agi implicitement comme si la poursuite d'objectifs cognitifs entraînait nécessairement l'atteinte d'objectifs d'ordre affectif correspondants. Ceci semble rien moins que certain : il se peut même que dans certains cas la poursuite d'objectifs cognitifs précis produise une réaction affective d'aversion (voir *ibid.*, pp. 20, 56).

Quatrième niveau : l'*organisation* des valeurs intériorisées par l'étudiant. À mesure que l'étudiant assume certaines valeurs au cours de son apprentissage, le besoin se fait sentir de situer ces mêmes valeurs les unes par rapport aux autres à l'intérieur d'une vision du monde et d'un système personnel de valeurs qui s'élabore peu à peu.

*Objectifs* : Amener l'étudiant à :

- se mettre à la recherche des postulats sur lesquels sont fondés telle croyance ou système de valeurs ;
- comparer l'orientation des divers courants littéraires et commencer à se faire une idée personnelle de ceux qui lui paraissent le plus prometteurs ;
- chercher à identifier les caractéristiques d'une œuvre littéraire qu'il admire ;

Il faut noter qu'à mesure que l'on progresse vers les niveaux supérieurs de la taxonomie des objectifs du domaine affectif, il est de moins en moins question d'objectifs reliés à une matière précise. Un respect croissant est manifesté à l'étudiant et à ses valeurs propres, les objectifs formulés cherchant alors à développer la maturité globale de l'étudiant grâce à une conscience nette des faits et à la cohérence interne d'un système personnel de valeurs. Le lecteur remarquera en outre que les objectifs cités font de plus en plus appel à des processus cognitifs complexes d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Krathwohl fait d'ailleurs remarquer à ce propos que les niveaux supérieurs des domaines cognitifs et affectifs sont si entremêlés qu'ils deviennent difficilement dissociables.

Cinquième niveau : la *caractérisation* par une valeur ou un ensemble de valeurs.

À ce dernier niveau, l'individu a tellement bien intégré un certain nombre de valeurs que celles-ci le caractérisent en tant que personne. L'étudiant en arrive à des attitudes, à des comportements, à une orientation générale si stable qu'ils définissent sa personnalité et s'intègrent chez lui à une vision cohérente du monde ou à une philosophie de la vie.

*Objectifs* : Amener l'étudiant à :

- être prêt à réviser son opinion sur des points controversés quand un examen des faits remet en question l'opinion tenue jusque-là ;
- prendre l'habitude d'aborder un problème avec objectivité ;
- avoir confiance en sa capacité de réussir ;
- développer une philosophie cohérente de la vie ;
- développer une éthique personnelle.

Les auteurs soulignent ici qu'il est très rare que des objectifs pédagogiques visent un tel niveau dans le contexte d'une société pluraliste. Par ailleurs, ils indiquent que des objectifs de maturité comme ceux de ce niveau ne peuvent être le fait d'un seul cours à l'intérieur d'une année, ni même de l'ensemble des cours dans une année, mais seraient plutôt le fruit de toute une formation si celle-ci était réussie (*ibid.*, pp. 79-80). Ces remarques soulèvent le problème aigu de la discontinuité et du morcellement de la formation donnée, entre autres, aux étudiants à l'intérieur des cours de français où la séquence des cours n'indique aucune progression claire dans la poursuite d'objectifs de plus en plus élevés, tant cognitifs qu'affectifs, à mesure que l'étudiant passe d'un cours à l'autre. (Ne pourrait-on pas dire la même chose de l'ensemble de la formation qu'un étudiant reçoit au CEGEP, où il semble que les liens et les continuités ne soient guère plus apparents ?)

Tel quel, dans un état encore expérimental, qu'il faudra certes préciser et améliorer au dire même des auteurs, cet effort systématique de classification des objectifs pédagogiques du domaine affectif nous semble très utile. En effet, la taxonomie des objectifs du domaine affectif met le professeur devant un aspect de l'apprentissage

qui trop souvent était demeuré jusqu'ici très implicite. Une tentative de formulation claire offre l'avantage considérable de permettre au professeur de prendre nettement conscience de ce qu'il vise, pour ensuite déterminer un contenu, une méthodologie de travail, des situations d'apprentissage et des travaux qui l'aideront à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. De plus, comme l'évaluation consiste à mesurer à l'aide d'instruments le degré de réussite dans la poursuite des objectifs, si le professeur s'est interrogé sur les aspects affectifs auxquels il veut toucher et en tenter une formulation explicite, il sera certes moins porté à envoyer ces aspects aux oubliettes, comme c'est souvent le cas, quand arrivera le temps de l'évaluation du cours qu'il donne.

Par contre, il ne faut pas à notre avis demander à la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif ce qu'elle ne peut donner. Elle se situe carrément dans une conception d'orientation behavioriste de l'éducation conçue comme une science objective et exacte du comportement, susceptible d'infléchir celui-ci dans une direction précise. La revue rapide des cinq niveaux de progrès dans le domaine affectif témoigne toutefois du respect que les auteurs ont de l'étudiant, et de l'importance concrète qu'ils accordent à la facilitation de la croissance de celui-ci vers un stade de maturation de plus en plus élevé.

Les auteurs sont certes très conscients de la complexité de la question qu'ils abordent et soulignent les craintes éprouvées par plusieurs professeurs devant la seule mention d'objectifs affectifs. De telles craintes s'expliqueraient en grande partie par une tradition de respect pour ce qui semble relever uniquement de l'intimité de l'individu et par le soupçon d'une proximité dangereuse entre la notion d'objectif affectif et les pratiques d'« influence », de « manipulation » et même d'« endoctrinement ». À notre avis, nous avons trop longtemps fait à ce propos le jeu de l'autruche qui pense faire disparaître un problème en ne le regardant pas. Nous croyons, en effet, que toute cette question est complexe et très délicate, mais qu'elle contient aussi des éléments susceptibles de nous mettre sur la voie d'un renouvellement pédagogique important.

Enfin, soulignons que Krathwohl et ses associés se placent du point de vue du professeur responsable de l'organisation de l'apprentissage de l'étudiant, et aussi du point de vue de ceux qui ont la tâche de fabriquer les instruments destinés à mesurer le degré de succès dans la poursuite des objectifs (*examiners*).

Au reste, les auteurs reconnaissent (dans une note, p. 5) que l'étudiant peut aussi d'avoir des objectifs éducatifs, mais ils précisent, à ce sujet, qu'ils se placent dans leurs travaux du seul point de vue de ceux qui ont, d'une part, à planifier un programme scolaire, et d'autre part, à déterminer un contenu et des comportements dont la présence pourrait servir de critère dans l'évaluation du succès de tel programme éducatif.

Le point de vue adopté par Krathwohl et son groupe est donc légitime, mais consciemment limité à certains égards. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant ici

d'examiner, en outre, les travaux de Weinstein et Fantini qui, en partant de ce que vivent les élèves, se placent à un point de vue complémentaire de celui de Krathwohl et Bloom, et offrent ainsi des éléments nouveaux par rapport à ce que nous avons vu jusqu'ici sur les objectifs pédagogiques du domaine affectif.

Il faut dire que le point de départ de cette nouvelle recherche a été l'échec même du système scolaire public en ce qui concerne plus spécialement les enfants des milieux défavorisés. Weinstein et Fantini se sont penchés sur les problèmes concrets d'apprentissage des enfants de l'*élémentaire*. Ils ont voulu proposer un modèle pédagogique adapté à ces enfants et donc susceptible de leur permettre d'apprendre.

Il peut être bon de rappeler incidemment au lecteur que dans le cas de Krathwohl et Bloom, il s'agissait d'un groupe d'examineurs du *niveau collégial* qui éprouvaient le besoin de savoir ce qu'ils avaient à assurer. C'est cette difficulté particulière qui les a amenés à définir et à classer les objectifs pédagogiques. Ces deux opérations étaient des prérequis à la construction des instruments de mesure. Les contextes différents des recherches de Krathwohl et Bloom, d'une part, de Weinstein et Fantini, d'autre part, nous permettent de saisir comment une idée a évolué, mais ils ne jouent pas, à notre avis, un rôle si déterminant sur les résultats obtenus que nous ayons à en tenir compte au niveau de la seule *définition* des objectifs pédagogiques du domaine affectif.

À la suite de nombreuses rencontres avec enfants et professeurs, après avoir observé, analysé, interrogé plusieurs personnes concernées, Weinstein et Fantini en sont donc arrivés à constater que l'échec de l'école, particulièrement dans les milieux défavorisés, s'expliquait en grande partie par l'écart considérable qui existe entre, d'une part, ce que vivent les élèves, ce qu'ils pensent, ce qu'ils sentent, ce qui a une signification personnelle pour eux et, d'autre part, ce qu'on leur propose d'apprendre à l'école.

À ce propos, nous aimerions noter au passage qu'il y a un rapprochement intéressant à faire entre ce diagnostic et ce qu'affirmaient des cégépiens en 1968. En effet, dans un article où il esquissait un bilan de la situation de l'enseignement du français, Robert Gagnon rappelait qu'un des principaux reproches des étudiants était le suivant : « l'impossibilité pour eux d'établir des rapports entre le réel et le contenu trop théorique des cours »<sup>7</sup>.

Weinstein et Fantini sont donc parvenus à la conclusion suivante, devenue pour eux un postulat :

La meilleure façon d'établir et de maintenir un contact significatif avec des élèves consiste à choisir un contenu et une méthode d'enseignement qui aient une base affective<sup>8</sup>.

Ils précisent de plus que les éducateurs touchent au domaine affectif quand il est question :

1. des sentiments qu'éprouve un élève au sujet de ce qu'il vit, de ses propres expériences ;
2. de ses préoccupations (*concerns*)<sup>9</sup>.

La recherche a montré, au surplus, que les préoccupations des enfants de milieux défavorisés rejoignaient celles des autres enfants et, estiment les auteurs, d'une façon plus générale, celles de tous ceux qui sont en situation d'apprentissage (les *learners*).

Ces préoccupations fondamentales se regroupent autour de trois points :

1. la conscience de son identité ;
2. les relations établies par l'élève avec ceux qui l'entourent ;
3. le sentiment de compétence (le sentiment de détenir un certain pouvoir sur ce qui lui arrive et de pouvoir influencer ou non le milieu dans lequel il se trouve).

Pour être adéquat ou pertinent (*relevant*), un enseignement doit permettre à l'étudiant d'établir un lien entre les aspects affectifs de ce qu'il vit, de ce qu'il ressent, et les aspects cognitifs de ce qu'il apprend. En d'autres mots, pour Weinstein et Fantini, il ne s'agit pas d'exclure les objectifs cognitifs, mais de lier organiquement les domaines affectifs et cognitifs pour favoriser un apprentissage réel et significatif.

Comme on peut le constater, ces deux auteurs font de la pertinence (*relevance*) un concept-clé qu'ils définissent de la façon suivante : « *It is our general hypothesis that relevance is that which connects the affective, or feeling, aspects and the cognitive, or conceptualizing, aspects of learning* » (*ibid.*, p. 23). Weinstein et Fantini croient que plus la pertinence augmente, plus l'apprentissage sera réussi et se traduira par des changements au niveau de l'action, par opposition à une mémorisation momentanée qui n'implique aucune évolution dans la croissance de l'élève. Ceci nous paraît d'autant plus important qu'aux États-Unis certains travaux ont montré que, dans la plupart des cas, l'éducation reçue dans les collèges n'entraînait pas de changements significatifs chez les étudiants et avait donc un impact à peu près nul au niveau des valeurs, des croyances et de la personnalité (voir Krathwohl, *op. cit.*, pp. 20-21).

Ainsi, sur les fondements que nous venons d'esquisser rapidement, Weinstein et Fantini ont tenté de construire un modèle comprenant un processus de programmation qui part de l'étudiant lui-même, de ce qu'il vit, de ce qu'il ressent et de ce qui le préoccupe.

Plutôt que d'enseigner alors *ex cathedra* un contenu déterminé et structuré d'avance par le seul professeur, et qui ne tient peut-être pas du tout compte des sentiments et des préoccupations de l'élève, les deux chercheurs proposent au professeur de partir de l'affectif pour y greffer le cognitif. Weinstein et Fantini tentent de voir, en effet, comment un éducateur peut manifester du respect pour ce que vit et ce qu'éprouve l'élève, et par ailleurs l'aider à répondre lui-même aux questions qu'il se pose en mettant les connaissances d'une discipline donnée à sa disposition.



Ainsi l'élève pourrait-il arriver à ne plus percevoir ce qu'il apprend à l'école comme quelque chose d'extérieur à lui, qui lui serait arbitrairement imposé. L'élève prendrait peu à peu conscience, au contraire, que ce qui se passe en classe possède pour lui une signification personnelle en l'aidant à évoluer, à mûrir, à se construire tout en apprenant.

Les limites de cette étude ne nous permettent pas d'examiner les modalités proposées par les deux chercheurs pour favoriser cette liaison des aspects affectifs et cognitifs de l'apprentissage. Nous présenterons néanmoins, comme nous l'avons fait pour Krathwohl et Bloom, un échantillon d'objectifs qu'un professeur de français du collégial pourrait poursuivre en s'inspirant des travaux de Weinstein et Fantini.

Notons au passage que nous sommes conscients qu'il existe une plus grande liberté de manœuvre chez le maître de l'élémentaire, responsable de l'apprentissage de plusieurs disciplines, par opposition au professeur de français au collégial, d'abord responsable de l'apprentissage du *français* (langue et littérature) dans un cours de trois heures par semaine. Toutefois, à notre avis, le statut de *cours commun* et la nature même de la littérature se prêtent particulièrement bien aux objectifs dont il est question.

Il va de soi que ces objectifs ne seraient pas les seuls poursuivis, mais nous avons tout lieu de croire qu'une insertion judicieuse de quelques-uns de ceux-ci au plan de la pédagogie, sinon des programmes — c'est à voir —, transformerait passablement la signification que prennent les cours de français tant pour les étudiants que pour les professeurs. Les exemples que nous proposons se regroupent autour des trois points qui préoccupent toute personne en situation d'apprentissage :

1° *La conscience de son identité.* Il s'agit de permettre à l'étudiant d'apprendre à se connaître, de prendre conscience de ses goûts, de son mode de fonctionnement, de la perception qu'il a de lui-même et de favoriser le développement chez lui d'un concept de soi positif.

Il peut être bon de mentionner, incidemment, que ces notions sont empruntées à la psychologie. Il est donc clair que tout effort d'implantation d'un programme doit s'appuyer au plan pédagogique sur les travaux des psychologues en ce qui a trait au processus de maturation de la personne et aux éléments qui peuvent favoriser le développement intellectuel, affectif et social d'un adolescent.

Selon les besoins perçus, ne pourrait-on pas, dans le cheminement d'un cours, aider l'étudiant à progresser sur l'un ou l'autre des points suivants ?

- la prise de conscience de ses préférences pour tel ou tel poème, roman, essai, pièce de théâtre, et des motifs de la signification personnelle qu'il y trouve ;
- la prise de conscience de ses préoccupations personnelles et la recherche active d'œuvres littéraires qui s'y rapportent ;

- la prise de conscience de sa façon personnelle d'apprendre et de sa méthode de travail, pour en tirer meilleur profit et pour l'améliorer ;
- l'expression de son point de vue personnel sur un sujet à l'étude et le développement de ce point de vue dans un travail qui s'appuie sur des faits précis ;
- la transposition de sa perception d'un poème, d'un personnage de roman ou de théâtre dans un autre genre littéraire, ou un autre médium (danse, dessin, musique, diaporama, etc.), et la communication du résultat à d'autres ;
- le choix d'un thème qui lui convienne et la rédaction d'un poème, d'un roman, d'un essai, ou d'une pièce de théâtre sur le sujet ;
- la re-création d'un personnage de théâtre ou de roman et la comparaison de sa perception à celle des autres.

2° *Les relations qu'il établit avec ceux qui l'entourent.* Les objectifs affectifs aideraient ici l'étudiant à élucider ses rapports avec autrui en prenant conscience des différences de point de vue et en essayant de comprendre et d'améliorer sa façon d'entrer en relation avec lui. Ainsi, on pourrait aider l'étudiant à :

- prendre conscience des ressemblances et des différences entre sa perception d'une œuvre et celle des autres (étudiants, professeurs, parents, etc.) ;
- apprendre à communiquer plus facilement avec ceux qui ne partagent pas son point de vue, son milieu social, ses valeurs ;
- chercher des points de contact possibles avec ceux (auteurs, camarades, etc.) qui présentent un point de vue différent du sien ;
- soutenir occasionnellement un point de vue différent du sien pour comprendre celui-ci de l'intérieur ;
- re-créer selon sa compréhension personnelle un personnage de théâtre ou de roman et comparer sa perception à celle des autres ;
- arriver à identifier, comprendre et accepter les différences entre lui et les autres.

3° *Le sentiment de compétence personnelle.* Il s'agit ici d'aider l'étudiant à devenir autonome et à développer son sens de l'initiative, la confiance qu'il peut avoir dans ses propres capacités d'agir sur ce qui lui arrive, sur son environnement. Les activités qui engagent l'étudiant à prendre ses responsabilités, à exercer sa créativité, et qui lui offrent la possibilité d'éprouver la satisfaction de faire lui-même quelque chose de constructif, peuvent favoriser l'atteinte de ce type d'objectif. Voici quelques objectifs de cet ordre :

- choisir soi-même un projet d'étude, en planifier l'organisation, le mener à terme et le présenter aux autres ;
- créer un poème, un roman, un essai, une pièce de théâtre sur un thème que l'étudiant lui-même a d'abord choisi et en faire la présentation ;

- faire des suggestions pour améliorer ou rendre plus créateur le travail fait en classe et prendre une part active à la réalisation d'une idée retenue ;
- étudier un point particulier du cours et accepter la responsabilité de trouver des moyens appropriés pour le faire comprendre aux autres étudiants ;
- s'engager dans une activité que l'étudiant a lui-même choisie, et où il peut prendre des initiatives et exercer sa créativité (nuit de la poésie, création d'un diaporama, exposition littéraire, pièce de théâtre à monter, écrivain à rencontrer, etc.) ;
- jouer un rôle de consultant auprès des autres sur une question qui l'intéresse et sur laquelle il a fait une étude.

Les objectifs mentionnés ci-dessus font écho au travail qui se fait déjà dans certains cours de français. Il peut être intéressant de préciser, à ce propos, qu'à notre connaissance, les étudiants et les professeurs engagés dans un cheminement semblable trouvent une signification à leur travail. Ce que nous voudrions souligner ici, c'est l'importance de comprendre les fondements théoriques qui sous-tendent de tels objectifs. Les travaux de Weinstein et Fantini nous présentent justement un contexte théorique qui cherche à rendre compte de ces valeurs.

\*  
\*   \*  
\*

Si nous revenons maintenant à la définition des objectifs pédagogiques dans le domaine affectif telle que proposée par Krathwohl et Bloom, il nous semble possible d'établir une comparaison intéressante entre cette définition et les observations de Weinstein et Fantini autour du problème de l'école en milieu défavorisé. La comparaison permettra de dégager la complémentarité des deux points de vue.

D'abord, par opposition à l'optique des travaux de Krathwohl et Bloom qui se situaient du seul point de vue du professeur responsable de la double tâche de faire apprendre quelque chose à l'étudiant et de déterminer seul ce qui doit être appris, la recherche de Weinstein et Fantini accorde une grande importance à ce que pense et ressent au départ l'élève lui-même. En effet, ces deux auteurs s'élèvent carrément contre une conception des objectifs affectifs qui, à la rigueur, chercherait des moyens, des « trucs » pour « accrocher » les étudiants, pour développer des attitudes et des sentiments positifs à l'égard d'un phénomène donné. Selon eux, cette conception véhicule l'image du professeur qui possède la vérité, qui sait ce que l'étudiant doit aimer, doit faire et chercher. Weinstein et Fantini récusent ces procédés qui, à leur avis, peuvent provoquer une motivation artificielle momentanée, mais qui manifeste un mépris pour l'étudiant et ce qu'il est.

En outre, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, Krathwohl et Bloom se situent dans un contexte behavioriste ; Weinstein et Fantini, dans un con-

texte humaniste. Ces derniers s'inspirent, en effet, davantage d'un modèle organique de l'éducation (selon l'expression utilisée par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport sur *l'Activité éducative*<sup>10</sup>). L'individu qui apprend, le « s'éduquant », est perçu comme un organisme vivant qui entre en interaction avec son milieu. L'étudiant est donc un individu porteur de besoins, de potentialités et d'expériences qui lui permettent d'échanger avec son milieu et de se développer sur le plan intellectuel, affectif, social. Aussi éduquer signifie, non pas produire des comportements prédéterminés, mais grâce à une interaction vivante, aider la personne à se réaliser sur tous les plans dans le respect de soi et des autres, et cela dans un climat qui favorise et la créativité et l'autonomie intellectuelle et affective.

Il faut toutefois préciser qu'à notre avis les travaux de Krathwohl et Bloom ne sont pas étroitement behavioristes, comme le lecteur aura déjà pu le constater d'ailleurs par lui-même. À ce propos, il est intéressant de noter que, dans la progression vers les niveaux supérieurs des objectifs du domaine affectif, Krathwohl et Bloom s'éloignent de plus en plus du point de vue behavioriste, comme en témoignent leur référence pour des auteurs comme Maslow et Erickson, par exemple, et leur attention à des phénomènes comme l'interaction.

Toutefois, à notre avis, les recherches de Krathwohl et Bloom contiennent en puissance certains aspects qui, développés à l'excès, pourraient devenir dangereux. Le fait, par exemple, de laisser croire qu'un professeur doit *tout* déterminer d'avance, ce qui implique que celui-ci possède la vérité et doit donc contrôler seul les objectifs à poursuivre. Le fait de vouloir si bien tout prévoir que l'on risque d'étouffer toute spontanéité, toute vie, toute créativité. Celui de laisser croire qu'une situation pédagogique ne contient guère d'imprévus, d'impondérables et que *tout* est prévisible, contrôlable, mesurable...

Enfin Krathwohl et Bloom ont sans aucun doute le mérite d'avoir ouvert la voie aux travaux dans ce domaine, en attirant les premiers l'attention sur un aspect fondamental de l'apprentissage, laissé jusque-là à peu près complètement dans l'ombre. Leurs travaux mettent en lumière une progression cohérente, qui établit une hiérarchie dans les étapes à parcourir dans le domaine affectif. À elle seule, cette contribution nous paraît importante.

Quant aux travaux de Weinstein et Fantini, ils nous semblent particulièrement intéressants par la complémentarité de points de vue qu'ils apportent à ceux de Krathwohl et Bloom. Ils partent des problèmes concrets de l'échec de l'enseignement en milieu défavorisé, s'appuient en partie sur les travaux de Krathwohl et Bloom, mais poussent plus loin et ouvrent de nouvelles perspectives en valorisant le point de vue de l'élève, de ce qu'il vit, de ses préoccupations, des ressources qu'il porte en lui, et qui sont à respecter et à développer. L'effort qu'ils déploient pour développer un modèle susceptible d'intégrer objectifs affectifs et cognitifs explore un terrain touffu encore mal défriché. Weinstein et Fantini cherchent une définition plus large des

objectifs affectifs, qui ne consiste plus seulement à se demander unilatéralement quelles réactions on veut provoquer chez l'étudiant, mais à manifester au départ un respect authentique devant les sentiments et les préoccupations de l'étudiant, en vue d'aider ce dernier à établir un lien entre les aspects cognitifs de son apprentissage et son monde affectif personnel. Ainsi, prenant davantage conscience de ce qu'il ressent et de ce qu'il vit, l'élève peut aussi mieux comprendre et par la suite agir, se modifier lui-même et, le cas échéant, influencer l'évolution de son milieu.

Pour conclure, on pourrait encore se demander ce que la notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif apporte concrètement dans l'élucidation des problèmes de notre enseignement du français au collégial.

À ce propos, il peut être utile de rappeler que, devant les nombreux malaises de l'enseignement du français au collégial, la *Coordination provinciale* a entrepris il y a quelques années déjà ce que Robert Gagnon, coordonnateur provincial, appelait « une réévaluation de l'enseignement du français (langue et littérature) au niveau collégial »<sup>11</sup>.

Chacun sait qu'il existe de nombreux malaises dans l'enseignement du français au collégial et ce sont à la fois les étudiants et les professeurs qui éprouvent de l'insatisfaction au sujet de ces cours. Beaucoup de professeurs déplorent la préparation insuffisante des étudiants, l'hétérogénéité de la population à laquelle ils s'adressent, l'absence de motivation chez les étudiants. En un mot, il semble qu'un grand nombre de professeurs de français se sentent devant une tâche très pénible à accomplir quand il s'agit d'enseigner un des cours qui est par ailleurs unanimement considéré comme fondamental et indispensable pour les étudiants du CEGEP. De leur côté, un grand nombre d'étudiants se plaignent eux aussi du caractère pénible de ces cours qu'ils disent peu intéressants, inutiles, trop théoriques, sans rapport avec leurs préoccupations réelles (personnelles et professionnelles), et sans pertinence. Bref, on se rend compte que les étudiants ont l'impression de perdre leur temps et que nombreux sont ceux qui éprouvent des sentiments d'indifférence, d'ennui, d'obligation pénible mais inévitable devant les cours communs de français. On doit donc se rendre à l'évidence que l'enthousiasme n'est débordant ni chez les professeurs, ni chez les étudiants.

C'est dans ce contexte que la *Coordination provinciale* a lancé une enquête auprès de tous les professeurs de français qui enseignent au niveau collégial. Ceux-ci ont été invités à donner leur avis, d'une part, sur l'importance relative qu'ils accordent en fait à un certain nombre d'objectifs possibles<sup>12</sup> et, d'autre part, sur les objectifs qu'ils aimeraient privilégier à l'avenir. Or, il est évident que, selon les résultats de l'enquête menée auprès des professeurs, l'orientation que ceux-ci souhaitent donner aux cours de français entretient implicitement d'étroits rapports avec la notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif. À notre avis, il importe au plus haut point en ce moment de rendre explicite la nature des objectifs poursuivis, en vue de clarifier la situation et de dégager avec netteté les données du problème.

Robert Gagnon indique en effet que les professeurs souhaitent à l'avenir faire *une plus grande place à l'étudiant, à ses ressources personnelles, à son développement, à sa maturation, à sa capacité de se situer dans son milieu et dans son univers de culture*. Ainsi, précise-t-il, par opposition à une formation littéraire spécialisée, les professeurs souhaitent que, grâce à son contact avec la littérature, et en étudiant sa propre langue, l'étudiant puisse se développer, s'enraciner et s'épanouir. Dans la mesure où on cherche à « aider l'étudiant à mieux s'insérer dans son propre milieu et à mieux se situer dans l'univers de la culture », il semble donc que les visées des cours de français rejoignent ici les niveaux supérieurs (4<sup>e</sup> : l'organisation des valeurs intériorisées par l'étudiant et 5<sup>e</sup> : la caractérisation par une valeur ou un système de valeurs) de la classification de Krathwohl et Bloom. On se souviendra qu'à ces 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> niveaux l'accent est mis sur le développement de l'autonomie de l'étudiant et sur l'intégration personnelle d'un système de valeurs, alors que les premiers niveaux cherchent à sensibiliser de plus en plus l'élève à un phénomène extérieur à lui.

Par ailleurs, la priorité accordée à l'étudiant sur la discipline, l'insistance sur le caractère organique du processus à favoriser, le désir de développer les « forces intérieures de créativité et de renouvellement »<sup>13</sup> s'apparentent davantage à l'optique de Weinstein et Fantini.

En outre, il semble raisonnable de se demander si, dans le cas des cours communs de français, il s'agit d'une orientation *fondamentalement* nouvelle. Dans le *Rapport Parent*<sup>14</sup>, et par la suite également dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, l'accent a été mis, en général, sur la maîtrise de la langue parlée et écrite, dans le but explicite de permettre à l'étudiant de *s'exprimer, de communiquer avec les autres, de développer sa sensibilité, d'enrichir sa perception au contact de la littérature*.

Notons au passage que nous sommes conscients de la différence qu'il peut y avoir entre ce qui est désigné comme objectif fondamental dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* et ce qui, dans la pratique, semble souvent être considéré comme un objectif déjà atteint et prérequis à l'étude de la linguistique et de la littérature. Il faut ajouter par ailleurs que les ambiguïtés de la formulation des objectifs semblent partiellement responsables de la confusion qui règne à ce sujet, lorsqu'on parle d'une « maîtrise minimale » (que faut-il entendre par ce terme ?) de la langue parlée et écrite chez l'étudiant qui arrive au CEGEP.

Mais, justement au point où nous en sommes après plusieurs années d'expérience et de pratique, n'est-il pas légitime de nous demander *d'abord* quels moyens ont été mis en œuvre, concrètement, pour expliciter ces premiers objectifs, en assurer une réalisation dans les cours et en évaluer la réalisation. On peut se demander, de surcroît, quelles sortes de modifications seront apportées à tous les plans par le désir de mettre de l'avant plus d'objectifs pédagogiques empruntés au domaine affectif. Et qu'adviendra-t-il, alors, de la maîtrise de la langue parlée et écrite, puis de l'étude de la littérature dans tout cela ?

La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif nous semble pouvoir éclairer la situation d'une manière appréciable. Sans les désigner expressément comme tels, on semble, en effet, vouloir leur donner maintenant, dans les faits, une place d'honneur. Toutefois, nous estimons qu'il nous manque encore trop de renseignements importants à ce chapitre pour ne pas nous inquiéter de voir une nouvelle orientation se dessiner, avant même qu'on se soit mis au clair sur les lignes de force et sur les résultats de *l'ancienne*. L'inquiétude nous semble, d'ailleurs, d'autant plus justifiée qu'on songe à passer à des transformations de programmes avant d'avoir, à notre avis, suffisamment étudié le problème. À ce propos, il nous paraît très significatif de constater que la *Coordination provinciale* semble déjà être passée tout de go à la recherche de *nouveaux contenus* en guise de solution partielle aux problèmes de l'enseignement collégial du français au Québec. L'analyse, selon toutes les apparences, de la situation semble donc d'ores et déjà suffisamment claire, et l'orientation souhaitée par les professeurs assez explicite, pour fonder une solution axée, pour l'essentiel, sur la détermination de nouveaux contenus de cours.

Avouons-le, nous demeurions songeuse devant un vœu unanime, semble-t-il, de mettre l'accent sur les ressources de l'étudiant, le développement de son autonomie et de sa créativité, quand ce vœu était exprimé unilatéralement par les professeurs... Nous avons l'impression de nager en pleine contradiction quand les moyens choisis pour implanter cette orientation se limitent à la détermination, par la *Coordination provinciale*, en collaboration avec les seuls professeurs, de nouveaux contenus de cours... Il est facile d'affirmer que l'étudiant compte avant tout, mais, concrètement, s'intéresse-t-on à ce qu'il pense ? Le respecte-t-on assez pour seulement écouter ce qu'il aurait à dire, en croyant pouvoir y trouver des éléments utiles ? Quoi qu'on en dise, les faits semblent bel et bien contredire la place qui est supposément faite à l'étudiant.

Croit-on vraiment que de nouveaux contenus de cours ont par eux-mêmes la possibilité d'insuffler un dynamisme nouveau aux cours de français ? Nous ne croyons guère, pour notre part, à la vertu magique des « nouveaux contenus », si nous ne disposons pas d'abord et avant tout d'une réflexion et d'une recherche approfondie sur les objectifs poursuivis, les moyens pédagogiques utilisés, les résultats obtenus et les modifications qui apparaissent souhaitables à la lumière des données recueillies. C'est alors, et seulement à ce moment-là, qu'il deviendra possible de voir s'il est souhaitable d'apporter des modifications, soit aux objectifs poursuivis, soit aux programmes, soit encore aux moyens pédagogiques utilisés. Autrement, il nous semble que les modifications apportées seront aléatoires, et que les étudiants feront les frais de nos réformes instantanées.

## Notes

1. En particulier, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, traduit et adapté par G. Décote, chez Gauthier-Villars, 1971 (c 1962).
2. *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook 1 : Cognitive Domain Handbook 11 : Affective Domain, David McKay Company Inc., New York 1956. La traduction de Marcel Lavallée a paru à Montréal, Éducation nouvelle, 1969 (domaine cognitif) et 1970 (domaine affectif).
3. Dans cet article, nous utilisons le mot objectif dans un sens large, qui peut comprendre des objectifs très précisément définis en termes de comportements, mais aussi des objectifs visant à développer les capacités expressives et créatrices des étudiants et à favoriser par le fait même la divergence des réactions et des apprentissages. Armand Daigneault a écrit un article capital sur cette question : « De deux notions complémentaires du mot « objectif ». *Prospectives*, mars 1972, vol. 8, no 2, p. 118-128. Signalons toutefois que la traduction qu'il donne de *expressive objectives* en désignant ceux-ci comme des « objectifs de situation » nous paraît trahir le sens du texte américain.
4. David Krathwohl, Benjamin S. Bloom, Bertrand B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives. II : Affective Domain*, McKay Co., Inc., New York, 1956, p. 7. Notre traduction. Nous estimons estimons nécessaire de donner une nouvelle traduction de ce passage. En effet, nous avons constaté, après un examen attentif, que la traduction de Marcel Lavallée laisse à désirer sur ce point. Ses formules ne respectent pas toutes les nuances du texte original. Trop littérales, elles donnent une idée statique de ce que les auteurs décrivaient en termes dynamiques. Nous croyons que les lecteurs francophones doivent être prudents dans l'utilisation de cette traduction qui jouit actuellement d'une grande faveur au Québec. Dans le passage cité, l'expression « feeling tone » est traduite tout simplement par « sentiment », et « a degree of acceptance or rejection » par « une idée d'acceptation et de refus ».
5. *Loc. cit.* (notre traduction).
6. Nous voulons ici seulement donner une idée générale de chaque niveau. Krathwohl et Bloom ont tenté de distinguer différents paliers à l'intérieur de chaque niveau, mais cette entreprise s'est avérée difficile et ils reconnaissent eux-mêmes que leurs catégories ne sont pas toujours évidentes et devront être remaniées.
7. Gagnon, Robert, « Vers une réforme dans les collèges », *Le Devoir*, samedi 10 novembre 1973, Cahier sur l'enseignement de la littérature au Québec, p. 15.
8. Notre traduction. Gérald Weinstein et Mario D. Fantini, *Toward Humanistic Education. A Curriculum of Affect*, Praeger Publishers, New York, 1970, p. 10. Ce passage ainsi que tous les autres qui seront tirés de cet ouvrage ont été traduits par nous.
9. *Ibid.*, pp. 21-22. Les auteurs insistent pour que le lecteur comprenne bien que, sous la catégorie de « préoccupations » (concerns), ils ne mettent pas un simple intérêt passager ou la lubie d'un moment, mais quelque chose qui « travaille » l'élève de l'intérieur et d'une façon persistante.
10. *Rapport annuel 1969-1970* publié en mars 1971, Éditeur officiel du Québec.
11. *Loc. cit.*
12. Le document diffusant les données de l'enquête ne donne aucune précision sur la façon dont on a procédé pour retenir ou ajouter des objectifs généraux à partir des objectifs officiels. Voir les 14 objectifs cités dans le *Bulletin pédagogique*, no 2, mai '73, publié par la Coordination Provinciale du Français, pp. 5 et 8.
13. Gagnon, *loc. cit.*
14. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 3e édition, 1965, tome II, chap. VI : 'L'enseignement pré-universitaire et professionnel' (#274, *Cours communs*), p. 166.