

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DANS LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

DE COURS UNIVERSITAIRES À DISTANCE¹

Hélène BILODEAU, Michelle PROVENCHER, (UQAT),
Louise BOURDAGES, André-Jacques DESCHÊNES (Télé-université)
Michel DIONNE (UQAR),
Pierre GAGNÉ, Céline LEBEL (Télé-université),
Alexandro RADA-DONATH (UQAC)²

Pour aider les étudiants à construire et à intégrer des connaissances, les concepteurs de cours en formation à distance élaborent des exercices, des travaux, des devoirs. Ces activités d'apprentissage sont développées en fonction d'intentions pédagogiques, de buts ou d'objectifs.

Depuis les travaux de Bloom qui ont popularisé les objectifs comme outil fondamental du design d'enseignement, le concept d'objectif et son utilisation dans les activités d'apprentissage a évolué. Cet article présente une réflexion sur les objectifs pédagogiques et leur utilisation par les étudiants et les concepteurs dans une approche constructiviste.

Les résultats de l'analyse du matériel de six cours provenant de quatre universités permettront de constater comment les concepteurs utilisent les objectifs dans les activités d'apprentissage à distance qu'ils préparent et à quel type d'objectifs ces activités peuvent être associées.

FORMATION À DISTANCE ET ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Bien que la formation à distance se soit diversifiée et englobe l'interaction synchrone à l'aide des technologies comme la vidéoconférence ou l'audiographie, elle utilise le plus souvent des supports matériels préparés à l'avance sous la forme de documents imprimés, audiovisuels ou informatiques. Ce matériel comprend au moins trois parties principales : (i) un guide d'étude ou plan de cours, (ii) un corpus d'informations prenant la forme d'un texte ou autre média d'enseignement et (iii) des activités d'apprentissage (Landry, 1986). Celles-ci peuvent être intégrées au texte d'enseignement ou faire l'objet d'un document distinct.

Ces activités d'apprentissage comprennent un ensemble de tâches qui sont proposées à l'étudiant : aides à l'étude, travaux, exercices, devoirs, ateliers, etc.

Diverses fonctions sont attribuées à ces activités : **1) Support ou palliatif pour accéder aux informations** (Martens *et al.*, 1994), elles aideront par exemple, à remédier aux déficiences en lecture des étudiants; le texte d'enseignement constituant la source principale des connaissances, les lacunes en lecture des étudiants ne leur permettent pas d'y

avoir accès efficacement (Bourdages, 1989; Deschênes *et al.*, 1992); **2) Traitement de l'information** (Martens *et al.*, 1994), elles servent « à aider l'apprenant à mieux comprendre et à mieux assimiler la matière du cours » (Dessaint, 1995, p. 169); **3) Relation didactique**, les activités seraient un substitut de la relation maître élève, leur fonction serait alors de remplacer la

« conversation didactique » (Holmberg, 1981) de la classe; **4) Guide d'action et de réflexion**, elles visent à guider l'étudiant dans son action sur son milieu; le texte d'enseignement devient une ressource parmi d'autres pour réaliser les activités (Lockwood, 1992); **5) Motivation** (Dessaint, 1995; Lockwood,

1992), en provoquant ou soutenant l'intérêt de l'étudiant; **6) Gestion de l'apprentissage** (Landry, 1986; Dessaint, 1995); **7) Évaluation et contrôle de l'apprentissage**, soit en permettant à

l'apprenant d'auto-évaluer ses progrès (Martens *et al.*, 1994; Dessaint, 1995) ou en étant retournées au professeur ou tuteur pour se faire attribuer une note.

Selon les différentes fonctions qui leurs sont dévolues, les activités d'apprentissage que l'on retrouve dans les cours de formation à distance ont des caractéristiques qui diffèrent. Leurs formes se distinguent : questions à choix de réponses, questions ouvertes, énoncés de procédures ou exercices à l'écran. La réponse que l'étudiant doit produire ou l'action qu'il doit effectuer sont de natures variées : du repérage à la résolution de problème, de la définition d'objectifs personnels à la manipulation d'appareil. Toutes ces activités sont développées par des concepteurs qui prennent des décisions en fonction de leurs intentions pédagogiques. Ces intentions sont généralement associées à des objectifs pédagogiques.

Objectifs pédagogiques et design d'enseignement

Les objectifs sont devenus un outil indispensable pour le concepteur. Une des premières étapes du développement pédagogique consiste à se demander quel est le but de l'apprentissage, quelle habileté, compétence ou comportement vise-t-on à développer chez l'étudiant ou encore quelle activité cognitive désire-t-on stimuler. Si on s'entend sur la nécessité d'avoir un objectif centré sur l'étudiant et l'apprentissage, les auteurs divergent quant au contenu des objectifs et à leur formulation.

Le courant de la pédagogie par objectifs remonte aux années 50, particulièrement à la suite des travaux de Bloom dont la taxonomie est renommée (Bloom *et al.*, 1975). Les objectifs ont fait l'objet d'une abondante littérature et plusieurs ouvrages les ont fait connaître aux pédagogues francophones, (par exemple : De Landsheere et De Landsheere, 1989; Hameline, 1979; Pocztar, 1979; Burns, 1975; Fontaine, 1989). L'objectif est une intention communiquée par une déclaration qui précise la transformation comportementale attendue de l'étudiant qui suit avec succès une formation donnée (Dessaint, 1995). Selon Mager (1975), un objectif opérationnel doit être formulé précisément, avec un verbe d'action qui décrit un comportement observable, des conditions dans lesquelles le comportement doit se produire et un critère de performance acceptable. Adoptée par l'enseignement systématique et devenue un classique de la technologie éducationnelle, cette formulation des objectifs est largement recommandée en pédagogie universitaire (Prégent, 1990; Piccinin, 1992), dans le design de système d'enseignement (Lebrun et Berthelot, 1995; Reynolds et Iwinski, 1996), dans les jeux pédagogiques (Renaud et Sauvé, 1990), ou en formation à distance (Dessaint, 1995).

La taxonomie de Bloom et ses collègues répartit les objectifs en trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. On reconnaît cependant que les différents aspects sont liés et qu'une telle division est arbitraire bien qu'utile à des fins de classification (Legendre, 1993). Il serait plus juste de qualifier les objectifs en leur attribuant une « dominante cognitive, affective ou psychomotrice » (Lebrun et Berthelot., 1991, p.111).

L'approche par objectifs a le mérite de se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Elle oriente le processus de formation sur l'apprenant. Elle utilise les ressources des théories de l'apprentissage pour modifier son comportement et favorise une individualisation de l'enseignement en fonction du rythme de l'apprenant pour maximiser cet apprentissage.

Pour correspondre au critère « observable et mesurable », cette approche oriente la situation d'apprentissage sur le résultat. Elle permet de mesurer les progrès de l'apprenant de façon précise

et d'atteindre ainsi une évaluation dite « objective », qui tente de se dégager de l'influence des personnalités en présence pour reposer sur des éléments concrets et connus dès le départ (Saint-Onge, 1992). Cette soi-disant « objectivité » favoriserait ainsi des chances égales pour tous, principe cher à nos sociétés démocratiques.

Les taxonomies des objectifs pédagogiques permettent d'aider le concepteur de cours à vérifier la portée de ce qu'il propose aux étudiants (Saint-Onge, 1992; Legendre, 1993). Bloom en 1956 constatait que 80 % des questions d'examens correspondaient aux deux niveaux inférieurs de sa grille taxonomique cognitive (connaître et comprendre). Malgré l'engouement pour la pédagogie par objectifs, la même étude reprise par d'autres vingt-cinq ans plus tard confirmait que les choses n'avaient pas changé, l'accent était souvent mis sur les plus faibles niveaux des taxonomies (Schubert, *in* Schierman *et al.*, 1992; Weinstein et Mayer, 1986).

Utilité des objectifs pédagogiques pour l'apprenant

Plusieurs auteurs de guides destinés aux concepteurs des cours à distance proposent d'inclure des objectifs explicites pour accompagner les activités d'apprentissage dans les documents destinés aux étudiants (Rowntree, 1990, 1994; Zubot, 1993). Ils y voient un excellent moyen de communiquer les intentions pédagogiques du concepteur (Dessaint, 1995) et de guider ou orienter l'étudiant (Zubot, 1993). Ils constituent des indices pour assister la lecture et pour organiser le contenu (Landry, 1985).

Selon Tardif (1992), la discussion des objectifs de la tâche est une étape de la phase de préparation à l'apprentissage dans le modèle de l'enseignement stratégique. Cette phase « permet à l'élève de donner un sens à ce qui lui est demandé. » (p. 324). Cette appropriation des objectifs pourrait également favoriser « la mise en projet » recommandée par La Garanderie (1988) et proposée comme étape préparatoire à l'apprentissage ou la lecture. La communication des objectifs pourrait également favoriser l'autonomie des étudiants à distance. Deschênes (1991a) affirme qu'il est important que les étudiants soient informés explicitement de toutes ces décisions; mieux encore, il faut solliciter leur participation en leur permettant de se situer par rapport aux objectifs généraux et de définir leurs propres sous-objectifs (p. 43).

La présence des objectifs joue aussi un rôle positif sur la motivation et l'état affectif des étudiants (Landry, 1985). Deschênes *et al.* (1993a) proposent : « un balisage clair de la démarche d'apprentissage (contenu, concepts, objectifs) qui répondront au besoin d'être rassuré » (p. 342). Des facteurs importants de la motivation, telle que la définit Tardif (1992), comme la conscience de l'utilité de la tâche, la perception de la valeur et des exigences de la tâche, peuvent être favorisés par la présence des objectifs.

Une étude expérimentale auprès d'élèves en classe au secondaire a démontré que la communication des objectifs aux élèves a des effets positifs sur la performance lors de l'évaluation des apprentissages (Tourneur, 1975). En plus de sa propre expérimentation, Tourneur a recensé une vingtaine d'études incluant les effets de la communication des objectifs sur l'apprentissage, « dans la majorité des cas, l'effet est important et significatif en faveur de la communication des objectifs » (p. 76). L'utilité de la présence des objectifs serait toutefois moins importante si la structuration du contenu et la présence d'autres indicateurs rendent clair le but poursuivi.

Une autre étude menée par Jegede et ses collaborateurs (1995) auprès de 286 étudiants universitaires à distance révèle que ceux-ci utilisent les objectifs : ils s'en servent pour guider leurs études (ils sont l'énoncé des attentes du cours et aident à mesurer leur compréhension du matériel). Les étudiants affirment également qu'il est nécessaire d'inclure les objectifs dans le matériel d'étude au début, durant et à la fin. Cette perception positive des objectifs corrobore une recherche de Martens et Valke (1993) dans laquelle les objectifs sont notés comme utilisés par 80 % d'un groupe d'étudiants universitaires à distance et servent à l'apprentissage en profondeur dans 65 % des cas.

La communication des objectifs spécifiques présente cependant quelques désavantages. Elle pourrait limiter l'étudiant à ce qui est indiqué dans l'objectif. Dans une recherche (Melton, *in* Saint-Onge, 1992), des étudiants à qui on avait communiqué un objectif avant une lecture ont par la suite démontré une connaissance plus superficielle du texte. Il semble que ces étudiants se soient limités à sélectionner dans le texte les informations permettant de répondre à l'objectif. Ce cas démontre cependant davantage les limites des objectifs comportementaux qu'une conséquence défavorable de la communication des objectifs. En effet, comment pourrait-on reprocher aux étudiants d'utiliser les objectifs comme guide et de concentrer leurs efforts vers l'objectif si celui-ci décrit l'intention pédagogique véritable? Le problème se pose si on utilise un objectif superficiel, mais qu'on juge ensuite le travail de l'étudiant sur le manque de profondeur de sa compréhension.

D'autre part, la présence d'une série d'objectifs comportementaux contribue à imposer à l'étudiant une démarche dans laquelle il ne peut manifester d'autonomie et à lui enlever toute latitude dans l'auto-gestion de son apprentissage. Bien que pouvant présenter un bon taux de réussite pour les objectifs ainsi définis, ce type de procédures est limitatif sur le plan de la formation. Outre les désavantages du peu d'autonomie laissée à l'étudiant, il renvoie à une conception de la connaissance associée à un contenu fermé.

Les désavantages liés à la communication des objectifs tiennent davantage au type de formulation et à l'orientation pédagogique qu'ils reflètent. Si la nécessité des objectifs définis selon les critères comportementaux classiques ne fait pas l'unanimité, la clarté de la démarche proposée semble nécessaire. Certains soutiennent d'ailleurs qu'il est important d'utiliser un moyen de communiquer les intentions d'apprentissage mais que sa forme exacte n'est pas critique (Misanchuk, 1994) et peut inclure des objectifs flous (*fuzzy objectives*) (Zubot, 1993), pouvant correspondre aux domaines mal définis de la connaissance.

Objectifs pédagogiques : critiques et évolution des conceptions

Certains courants pédagogiques ont rejeté en bloc tout le processus de définition des objectifs d'apprentissage. Pour les tenants de la pédagogie dite libre, humaniste ou même sauvage, la pédagogie par objectifs tient du sombre complot. Les objectifs sont associés à l'approche mécaniste des machines à enseigner et de l'enseignement programmé, qui prétend individualiser l'enseignement pour mieux uniformiser les apprenants et créer ainsi une main d'œuvre docile pour l'industrie capitaliste.

L'approche de modifications des comportements ne tiendrait compte ni des aspirations individuelles puisque la « réponse attendue » est la même pour tout le monde, ni de la liberté puisque ce comportement désirable est imposé par le système. Si on reconnaît généralement le bien-fondé des objectifs pédagogiques, leur utilisation concrète engendre cependant plusieurs difficultés ou critiques (Legendre, 1993). La première tient au découpage de la connaissance en petites unités, en objectifs spécifiques. Elle amène des problèmes à cause de sa centration sur des

parties qui ne sont ni associées, ni intégrées alors que c'est davantage la relation entre les informations qui permet la construction des connaissances (Saint-Onge, 1992; Meirieu et Davelay, 1992). La division en domaine d'objectifs peut également entraîner les enseignants à percevoir les étudiants comme ayant des caractéristiques cognitives, affectives et psychomotrices déconnectées les unes des autres (Schubert, 1986, *in* Schierman *et al.*, 1992).

La difficulté et le temps nécessaires à leur rédaction rebutent plusieurs utilisateurs et provoquent paradoxalement une utilisation des plus faibles niveaux de la taxonomie. Par exemple, un professeur désire que ses étudiants « comprennent » une notion complexe; devant la difficulté de définir cette compréhension en unités mesurables et observables, il se repliera vers des objectifs opérationnels comme « nommer ou identifier des éléments » qui se situent aux plus faibles niveaux de la taxonomie (Merrill, 1994c). Comme les objectifs affectifs ou les processus cognitifs supérieurs sont plus difficiles à mesurer, à traduire en objectifs mesurables, il choisira simplement de les omettre.

L'optique comportementale génère également son lot de critiques. Inspirée du béhaviorisme, l'approche par objectifs a défini l'apprentissage en fonction de comportements, de « réponses » observables et mesurables. Elle oblitère ainsi le processus cognitif ou affectif non immédiatement observable (Saint-Onge, 1992). Comme le ferait un médecin qui s'occuperait des symptômes et non de la maladie, l'optique comportementale se centre sur les manifestations extérieures plutôt que sur le processus interne de l'apprentissage. Comme les symptômes sont utiles pour établir un diagnostic, les comportements sont utiles pour évaluer l'apprentissage, ils n'en sont pas la finalité.

La spécification des objectifs pose également le problème de la définition même de la connaissance. Les objectifs sont généralement basés sur une analyse de contenu, un contenu fini qu'on peut découper en petites unités. La finalité de l'apprentissage sera de permettre de reproduire cette connaissance par des comportements de l'apprenant. Cette façon de voir suppose que le professeur ou le concepteur connaît « la » bonne réponse qui est une vérité objective. Cette conception peut être remise en question, en particulier par l'approche constructiviste qui prétend que la connaissance peut être représentée différemment selon les individus et les contextes (Deschênes *et al.*, 1996). L'évolution des théories cognitives a permis d'aller plus loin dans la définition des objectifs basée sur l'analyse systématique des contenus ou des tâches à effectuer.

D'autres classifications ont vu le jour, par exemple les travaux de Gagné (1970), de Gagné et Briggs (1974) et de D'Hainaut (1980; 1990). Le design de l'apprentissage a évolué (Romiszowski, 1981; Merrill, 1994c; Brien, 1994) et la définition stricte des objectifs comportementaux est alors remplacée par une approche par compétences ou capacités (CEPEC, 1991; Saint-Onge, 1992). Les critères y perdent leur dimension absolue et deviennent des indicateurs de réussite.

Approche constructiviste

L'approche constructiviste présente une conception fondamentalement différente de la connaissance définie comme une représentation mentale de l'apprenant. La connaissance, plutôt que le résultat de l'assimilation d'une donnée, est une construction émergeant à la fois de l'activité mentale de l'individu et de son expérience (Deschênes, 1994). Pour sa part, Spiro postule que dans la vie réelle, les domaines complexes de connaissance sont peu ou mal structurés : les informations ne se présentent pas de façon linéaire ou hiérarchique et les mêmes informations peuvent prendre un sens différent selon les situations ou les contextes. Pour aborder ces domaines mal structurés, l'apprenant doit développer une « flexibilité cognitive » (Spiro *et*

al., 1992), « un processus souple d'assemblage de ces connaissances permettant la construction d'une représentation nouvelle propre à chaque situation » (Deschênes, 1995, p. 119).

Selon Deschênes et ses collègues (1996), le constructivisme propose trois principes fondamentaux pour la formation : la connaissance est construite par l'apprenant et non pas transmise et stockée, l'apprentissage nécessite l'engagement d'un apprenant actif qui construit ses représentations grâce à des interactions avec du matériel ou des personnes et le contexte joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Étant donné l'importance de ce contexte et de l'utilisation d'activités authentiques pour l'apprenant, des activités intégrant le cognitif, le métacognitif, l'affectif et le psychomoteur sont donc nécessaires.

Le constructivisme ne remet cependant pas en question que l'acte pédagogique implique une intention de promouvoir le développement de capacités ou de compétences chez l'apprenant (Duffy et Jonassen, 1992). Si les activités d'apprentissage demeurent conçues en fonction d'un certain objectif lors de la conception de matériel pédagogique, cet objectif sera exprimé en fonction d'une opération cognitive ou d'un processus à activer plutôt que d'un résultat comportemental.

LES CATÉGORIES D'OBJECTIFS

Les objectifs auxquels peuvent être associées des activités d'apprentissage proposées aux étudiants à distance se subdivisent en cinq catégories ou domaines : *cognitifs*, *affectifs*, *motivationnels*, *psychomoteurs*, *métacognitifs*.

Les objectifs cognitifs

La première catégorie est celle des objectifs cognitifs qui portent sur les connaissances dans un domaine conceptuel, sur des processus de traitement de l'information directement reliés au contenu disciplinaire retenu (Deschênes *et al.*, 1989b). Le plan cognitif peut ainsi se répartir entre plusieurs opérations cognitives. L'imprimé étant de loin le support le plus utilisé en formation à distance, ces opérations cognitives établissent un parallèle avec les stratégies utilisées pour la lecture (Deschênes, 1991b, 1993; Deschênes *et al.*, 1992).

L'**activation des connaissances** est une étape de préparation du processus de lecture stratégique (Deschênes, 1991b) qu'il serait avantageux d'utiliser en formation à distance. Sur le plan cognitif, l'activation des connaissances est nécessaire pour donner un point d'ancrage significatif permettant de réaliser l'intégration des nouvelles connaissances (Tardif, 1992). Les nouvelles informations doivent être reliées aux structures de connaissances existantes pour que l'apprenant puisse se les approprier. De nouvelles informations conceptuelles qui entrent en conflit avec des connaissances antérieures risquent également d'être ignorées par l'apprenant ou de créer des états affectifs négatifs qui auront pour effet de diminuer la motivation et l'engagement dans la tâche d'apprentissage (Deschênes *et al.*, 1993a).

La **sélection** des informations importantes : pour que l'apprenant puisse accéder efficacement au sens d'un texte, il doit être capable d'en identifier les informations importantes. Pour aider le lecteur dans son processus de sélection, les concepteurs de cours lui fournissent souvent une liste de questions se rapportant directement au texte (Deschênes, 1991b). L'utilisation de ce type d'items d'apprentissage est fortement répandue même si son efficacité pour l'apprentissage est discutable à plus d'un titre. Il serait préférable de proposer au lecteur « un processus d'auto-questionnement lui permettant de poser ses questions et d'en trouver les réponses » (p. 37).

L'**organisation** des connaissances est fondamentale pour l'apprenant puisque c'est une des caractéristiques particulières des experts par rapport aux novices. Plus les informations sont organisées, plus il sera facile de les rappeler en mémoire (Tardif, 1992). L'organisation consiste à « construire des relations entre les informations afin d'élaborer une représentation mentale cohérente formant un tout. [...] Elles (les stratégies d'organisation) comprennent le regroupement, la mise en séquence temporelle, la production de schéma ou toute autre forme de structuration de l'information » (Deschênes, 1991b, p. 37).

L'**intégration** consiste à « insérer la représentation des connaissances nouvelles dans une structure préexistante la rendant plus familière et plus facilement récupérable. » (Deschênes, 1991b, p. 39). Avec l'organisation, l'intégration s'apparente aux stratégies d'élaboration (Weinstein *et al.*, 1986) où l'étudiant ajoute à ce qui lui est présenté, lui permettant de rendre les informations significatives pour lui (Tardif, 1992; Herman *et al.*, 1992). Des activités comme l'essai, l'opinion et la synthèse peuvent favoriser l'intégration de connaissances complexes (Deschênes, 1991b).

Le **transfert** est la capacité d'utiliser les connaissances apprises ou les compétences développées dans un nouveau contexte ou dans le contexte de la vie de tous les jours. L'absence ou la faiblesse du transfert génère les critiques les plus virulentes du système éducatif (Tardif, 1992). Pour que le transfert se produise, des conditions sont nécessaires : l'apprenant doit percevoir les liens de ressemblance entre les situations, centrer son attention sur les données de base du problème et être capable d'extraire des règles à partir des nombreux exemples présentés (Tardif, 1992). Des activités qui s'intègrent au milieu réel ou qui s'en rapprochent, les études de cas, les simulations (Deschênes, 1991b) et la résolution de problèmes sont des activités qui favorisent le transfert.

La **généralisation** ou *conceptualisation* consiste à dégager des principes, des lois plus générales à partir de concepts ou d'exemples (Deschênes *et al.*, 1989b). C'est une opération cognitive complexe qui demande des opérations préalables d'organisation et d'intégration des idées et qui peut être associée au transfert. La capacité de généralisation ou de conceptualisation devient particulièrement importante au niveau universitaire.

La **répétition** fait partie des procédés mnémotechniques reconnus. C'est une opération cognitive que les concepteurs utilisent pour favoriser la stabilisation à long terme des connaissances. « Comprendre ne suffit donc pas pour retenir et il faut se les répéter au-delà du sentiment qu'on a de les connaître pour que la trace soit durable » (Romainville et Gentile, 1990). Par la répétition, une activité qui nécessitait auparavant des opérations mentales complexes (Merrill, 1994b) peut devenir un automatisme. Son utilité est peut-être évidente pour le développement d'habiletés (apprendre à conduire une voiture ou utiliser des règles de grammaires par exemple), mais elle est aussi présente dans la résolution de problèmes où cette résolution est « un automatisme » pour l'expert, alors qu'elle nécessite un processus mental laborieux pour le novice. La répétition doit cependant être significative, les informations doivent être reliées aux connaissances antérieures (De Koninck, 1996; Romainville et Gentile, 1990) et faire appel à l'application, pas seulement à la mémorisation (Merrill, 1994a).

La **récupération** : les items d'apprentissage peuvent avoir comme objectif la récupération des connaissances. Ces items sont utilisés par le concepteur pour vérifier l'apprentissage réalisé, ils servent à la notation. Ce sont par exemple des questions d'examen sous surveillance où l'étudiant doit reproduire les informations lues dans un manuel. La présence d'items de récupération peut être importante parce qu'elle a une influence sur les stratégies de lecture et d'étude de l'étudiant. Marton et Säljö (1976 *in* Romainville, 1993) avaient déjà démontré que les étudiants adaptent leurs stratégies en fonction de leur anticipation des exigences de l'évaluation. Lorsque

l'évaluation demande un traitement de surface de l'information, les étudiants en feront un traitement superficiel même si leurs habitudes normales d'étude favoriseraient le traitement en profondeur.

Les objectifs affectifs

Les objectifs sont de type affectif lorsqu'ils portent sur les émotions, les sentiments et les attitudes qui peuvent modifier les conditions d'apprentissage ou qui sont en rapport avec le domaine conceptuel du cours (Bilodeau *et al.*, 1997).

Les *émotions* sont des réactions émotives associées au contexte d'apprentissage par rapport à la tâche ou au contenu. La stimulation des zones cérébrales associées aux émotions joue un rôle primordial dans l'apprentissage (Marchand, 1998). « L'émotion est un élément moteur très fort qui nous pousse à réagir d'une façon particulière, tout spécialement dans des situations d'aide, de support, de tension, de détresse, d'autorité ou d'affrontement. » (Grisé et Trottier, 1997). Par exemple, une activité d'apprentissage peut avoir comme objectif de faire ressentir une émotion qui pourra par la suite être conceptualisée et évaluée en fonction des nécessités des attitudes professionnelles à développer.

L'*aspect affectif des concepts* se réfère à l'ensemble des émotions associées aux connaissances à développer. L'intention pédagogique de modifier l'aspect affectif des concepts peut se retrouver dans plusieurs domaines. Elle passe par une « conceptualisation de l'émotion associée à une situation vécue, en utilisant les mots appropriés pour représenter ce concept » (Grisé et Trottier, 1997).

Les *attitudes* peuvent être définies comme un « état d'esprit, disposition intérieure qui incite à une manière d'agir » (Legendre, 1993). Les attitudes supportent donc les comportements et peuvent être considérées comme un ensemble d'affectif, de cognitif et de comportement (Lebrun et Berthelot, 1991). Dans le cadre d'une formation professionnelle, elles se traduisent par un ensemble d'habiletés d'ordre socio-affectif (traits de personnalité, habiletés relationnelles, engagement professionnel) qui caractérisent l'action professionnelle. (Grisé et Trottier, 1997). Grisé et Trottier (1997) citent : « Le Service de développement des programmes (1990) affirme pour sa part que l'acquisition d'attitudes essentielles au succès professionnel fait partie des buts généraux et que cette acquisition est un des éléments du développement des compétences qui permettra à l'individu d'assumer pleinement son rôle sur le marché du travail » (p. 4).

Selon Pocztar (1979), une des raisons de Bloom et son équipe de diviser les objectifs en trois domaines était de faire place aux aspects affectifs et psychomoteurs, trop souvent ignorés ou sous-estimés et dévalorisés. L'examen d'ouvrages traitant de pédagogie universitaire (Prégent, 1990; Piccinin, 1992) ou de formation à distance (Dessaint, 1995) permet de constater que les objectifs affectifs ne semblent pas une préoccupation importante. Pourtant, la pertinence de cette composante est largement reconnue. Il existe en effet plusieurs obstacles à l'inclusion des objectifs affectifs : l'imprécision des concepts ou la divergence des définitions, les limites floues entre l'affectif et le cognitif, la pauvreté ou l'insuffisance des instruments de mesure, la méconnaissance des processus d'apprentissage affectifs, le laps de temps nécessaire à la modification des attitudes (De Landsheere et De Landsheere, 1989; Lebrun et Berthelot, 1995) et la difficulté de définir les objectifs en termes opérationnels (Lebrun et Berthelot, 1995). Il existe également une sorte de freinage culturel attitudes (De Landsheere et De Landsheere, 1989) qui limite l'intervention dans un domaine aussi personnel. Agir sur les émotions, modifier les attitudes peuvent être associés à une forme de « manipulation ».

Ces réticences s'atténuent si le concepteur ne cherche pas à réduire le domaine affectif à des énoncés de comportements observables et si ces intentions pédagogiques sont clairement communiquées à l'apprenant. De plus, l'absence de l'affectif est illusoire puisque l'apprenant ressentira des émotions, réagira à l'aspect affectif des concepts et aura des attitudes personnelles qui affecteront son apprentissage attitudes (De Landsheere et De Landsheere, 1989).

Les objectifs motivationnels

Les activités d'apprentissage peuvent avoir comme objectif d'intervenir sur la motivation en suscitant l'intérêt, en utilisant le rappel d'expériences personnelles, en interpellant le désir et la volonté d'agir en vue de la réalisation de la tâche cognitive (Deschênes *et al.*, 1989b). Pour Lebel (1989, *in* Deschênes, 1991b), la motivation « renvoie à l'énergie qui pousse l'apprenant à agir pour réaliser la tâche » (p. 33). Le quoi et combien les étudiants apprennent relèvent de leur engagement autonome dans le processus d'apprentissage. Cet engagement repose sur des variables affectives personnelles (incluant la motivation) qui influencent comment ils abordent une tâche d'apprentissage (McCombs et Whisler, 1989).

Loin d'être une caractéristique intrinsèque, la motivation est plutôt interactionnelle, c'est-à-dire qu'elle est sujette à l'influence des personnes en interaction (Charest, 1996). Elle est aussi modulée par la représentation que se fait l'apprenant des buts, de la tâche et de ses propres capacités : la tâche vise-t-elle l'apprentissage ou l'évaluation, la juge-t-il valable et utile à son apprentissage, se voit-il capable de rencontrer les exigences posées (Tardif, 1992). Pour le concepteur, le maintien de la motivation des étudiants est aspect important dans l'élaboration de toutes les activités ou les textes d'apprentissage; des activités spécifiques peuvent aussi avoir un objectif motivationnel.

Les objectifs psychomoteurs

Les objectifs de type *psychomoteur* visent l'acquisition d'une capacité psychomotrice (savoir-faire) ou d'un comportement (faire) (Bilodeau *et al.*, 1997; Deschênes, 1991a). Dans la formation universitaire, ce type d'objectifs est exclu soit explicitement (Dessaint, 1995), soit implicitement par l'absence de référence à ce domaine, quand ce n'est pas une référence exclusive aux objectifs cognitifs (Dalceggio, 1990; Prégent, 1990).

La conception populaire réduit le domaine psychomoteur à la seule croissance physique, conception explicite à propos de la formation supérieure à distance (Dessaint, 1995) ou encore, elle est formulée en activités qui sollicitent la musculature (Chamberland *et al.*, 1995). Le domaine psychomoteur peut être considéré comme relevant de l'entraînement, de la formation professionnelle associée à une sorte de « classe inférieure de l'éducation » (Romiszowski, 1981). Quant à la taxonomie américaine de Harrow (1977), elle classe les objectifs psychomoteurs selon cinq catégories, des *mouvements réflexes* jusqu'à la *communication gestuelle*.

La conception européenne est différente; elle comprend une gamme de composantes psychomotrices comme la motricité fine, globale, la perception sensorielle, la réponse de relaxation, les notions spatiales et temporelles, etc. (Durivage, 1987; Lauzon, 1990). Comparativement à la conception populaire, ces deux perspectives font un traitement raffiné de ce domaine, ce qui lui rend toute son ampleur et sa pertinence dans les activités d'apprentissage.

L'intérêt des objectifs psychomoteurs prend de l'importance dans le cadre d'une approche constructiviste où la situation « authentique » favorisant l'apprentissage engage l'apprenant aussi sur le plan psychomoteur. L'inclusion d'activités à composantes psychomotrices peut sembler

farfelue en formation à distance. Pourtant, le problème engendré par la distance n'est pas celui de la réalisation des activités, mais plutôt leur évaluation ou leur contrôle. Et, même cette difficulté peut être contournée par l'auto-évaluation de l'étudiant, par l'utilisation de moyens de communication visuelle ou par le recours à l'évaluation en face à face par l'institution ou par des experts issus du milieu de l'apprenant.

Les objectifs métacognitifs

La métacognition renvoie à une prise de conscience et à la maîtrise des processus cognitifs (Noël, 1991). Le concept de métacognition comprend deux dimensions : les connaissances portant sur les connaissances ou métaconnaissances (Allal, 1993, *in* Dessaint, 1995) et les stratégies de gestion de l'apprentissage.

La *métaconnaissance* de soi peut sembler naturelle pour l'apprenant adulte. Toutefois, même si l'injonction à la sagesse « Connais-toi toi-même » est connue depuis fort longtemps, sa concrétisation par l'étudiant est un processus qui ne s'arrête pas à l'enfance. Quant à la métaconnaissance des tâches et des stratégies d'apprentissage, elle est encore plus loin d'être évidente (Deschênes, 1991b). Par exemple, combien d'étudiants adultes ont déjà appris à conceptualiser les stratégies de lecture ou d'étude qu'ils utilisent?

L'utilisation des *stratégies* métacognitives de planification, de régulation et d'évaluation est importante pour la réussite scolaire (Dessaint, 1995). Ce contrôle par l'étudiant concerne différents aspects de la situation d'apprentissage : tâches, stratégies, objectifs, temps, aspect affectif, motivation, connaissances. En formation à distance, l'étudiant doit faire preuve de plus d'autonomie, particulièrement dans la gestion d'un ou des aspects de son activité d'apprentissage (Deschênes, 1991a) et l'utilisation des stratégies métacognitives est nécessaire. La personne autonome doit être capable de connaître ses propres stratégies pour les utiliser, savoir ce qu'elle ne sait pas pour pouvoir aller chercher les informations, être capable de planifier, de réguler et d'évaluer sa progression.

En plus d'inclure des activités d'apprentissage portant sur des objectifs métacognitifs, l'utilisation des stratégies métacognitives peut être favorisée en permettant à l'étudiant de contrôler différents aspects de la situation de formation.