

Développement Social de l'Enfant de 12–13 Ans et Objectifs Spécifiques de l'Éducation Physique

Dominique Sens
université de montréal

Il existe de nombreux instruments didactiques spécifiques à l'apprentissage des processus cognitifs ou bio-moteurs contribuant au développement de la personnalité des individus. En revanche, très peu ont été élaborés dans le domaine socio-affectif. Cette recherche se propose d'élaborer et de valider une taxonomie d'objectifs spécifiques visant l'apprentissage des processus de coopération, de composition avec ses pairs et d'évaluation des pairs et/ou par ses pairs, par des garçons de 12–13 ans. Cette taxonomie s'adresse plus précisément au secteur de l'éducation physique, champ d'application privilégié du développement intégral de l'individu. L'acte moteur est ici considéré comme la manifestation de l'expression de la personnalité de l'individu.

There are a number of teaching methods specifically intended to promote cognitive and motor learning, and which contribute to the development of the individual's personality. Very few of these methods, however, have been developed to assist learning in the socio-affective domain. The present study attempts to elaborate and validate a taxonomy of instructional objectives for teaching co-operation, collaboration with peers, and evaluation of and by peers using a group of 12–13-year-old boys. This taxonomy is specifically relevant to the area of physical education – an area particularly suited to fostering the development of the person as a whole. Motor behaviour is here regarded as the overt expression of an individual's personality.

DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE

Cette recherche est de type exploratoire. Elle a été amorcée à partir du constat d'un paradoxe. Un observateur non averti pourrait penser en visitant les gymnases et terrains de sport des écoles secondaires de Montréal, Chicoutimi, Trois-Rivières ou Rimouski que les objectifs de l'éducation physique en milieu scolaire ont pour but lointain la préparation d'athlètes pour les Jeux olympiques ... Il n'en est pourtant rien. Le Ministère de l'éducation du Québec, les programmes institutionnels des commissions scolaires visent le développement d'une personne autonome, sociale, capable de prendre des décisions en fonction de ses besoins. Cependant, dans le secteur secondaire, on observe un "clivage" au niveau de l'opérationnalisation des objectifs poursuivis par l'éducation physique. Si les buts tendent à conserver un caractère humaniste, comme en témoignent les programmes institutionnels des commissions scolaires, les moyens préconisés à l'intérieur des programmes d'éducation physique divergent des options fondamentales.

C'est ainsi que le contenu des programmes au secondaire vise l'apprentissage d'habiletés sportives évaluées en fonction de critères et de normes étrangères à la "personne." Les programmes scolaires sont planifiés dans le temps, non pas en terme d'objectifs de développement mais en terme d'activités: au mois de septembre, on travaille la gymnastique artistique, en octobre on aborde le hand-ball

Dès son entrée dans le cycle intermédiaire, l'enfant du secondaire doit apprendre les rudiments techniques et tactiques de ces activités d'adultes, codifiées par des adultes: les "sports." Il est évalué sur sa maîtrise personnelle des connaissances et habiletés requises pour maîtriser ces activités et ceci selon un modèle de réalisation qui s'inspire des modèles élaborés à partir de l'observation des champions (saut en hauteur dorsal: Dick Fosbury ...) ou de lois bio-mécaniques (critères d'évaluation technique des nages, développés par la Croix Rouge). Le paradoxe apparaît donc dans le constat d'une divergence fondamentale entre les objectifs à caractère humaniste de l'éducation physique au Québec et le processus d'opérationnalisation de ces objectifs, processus qui procède d'une conception mécaniste de l'éducation.

Une des causes du paradoxe pourrait être due aux limites de la méthodologie de l'enseignement par objectif. C'est ainsi que les taxonomies d'objectifs relatives à l'éducation élaborées par Bloom (1969), Krathwohl (1964), Harrow (1977), et/ou relatives à l'éducation physique développées par le Ministère de l'Éducation du Québec (1976) ne sont pas opérationnelles, en ce sens qu'elles sont trop générales et ne comportent pas de verbes d'action." Un des objectifs de la recherche consiste à élaborer une taxonomie d'objectifs spécifiques qui soit un outil didactique capable d'opérationnaliser réellement les objectifs humanistes de l'éducation physique en milieu scolaire.

De façon à ne pas tomber dans une spéculation d'ordre théorique, cette taxonomie a été élaborée à partir de l'étude d'un cas précis qui est le développement de la dimension socio-affective des garçons de 12-13 ans. Au niveau de la littérature, nombre d'auteurs tels Erikson (1968), Horrocks (1969) ou Ausubel (1970) s'accordent pour dire qu'à cet âge, l'enfant ressent des besoins d'intégration sociale et plus particulièrement des besoins d'appartenance au groupe. Ces besoins sont dus à sa transplantation du secteur élémentaire à celui de l'école secondaire et surtout aux effets de la puberté sur l'image qu'il a de lui-même vis-à-vis d'autrui. Selon Bany et Johnson (1969) et aussi Berkowitz (1964), l'enfant va être capable de satisfaire ces besoins par l'apprentissage de processus d'interaction sociale dont la coopération, la composition avec ses pairs et l'évaluation. Le problème consiste donc à élaborer et à valider une taxonomie d'objectifs spécifiques de comportement en Education physique qui vise l'apprentissage des processus de coopération, de composition avec ses pairs et d'évaluation par les étudiants masculins de Secondaire I (12-13 ans).

MÉTHODOLOGIE D'ÉLABORATION DE LA TAXONOMIE

La taxonomie initiale comprend 71 objectifs qui ont été élaborés selon les critères de formulation des objectifs spécifiques opérationnels définis par Mager (1971) et situationnels définis par Eisner (1969), Burns (1972) et de Landsheere (1976). Les situations éducatives sur lesquelles les objectifs vont s'appuyer procèdent du domaine de l'éducation physique et sont issues des activités suivantes: athlétisme, natation, gymnastique, sports collectifs (jeux pré-sportifs, handball, soccer, etc.). Les conditions d'exécution de ces situations sont précisées à partir des styles d'enseignement par tâches, par groupe, par enseignement réciproque et par résolution de problèmes identifiés par Mosston (1966). Dans cette taxonomie, les objectifs visant l'apprentissage des processus d'interaction sociale sont répartis ainsi:

- Vingt-neuf objectifs portent sur la coopération qui se définit comme "un processus de mise en commun des ressources individuelles dans le but d'atteindre un objectif commun." Voici un exemple d'objectif: lors d'un cours de natation, chaque groupe d'étudiants devra être capable de faire traverser la piscine à un de leurs pairs sans que celui-ci ne soit mouillé.
- Vingt-deux objectifs portent sur la composition avec ses pairs qui se définit ici comme "un processus d'intégration de son point de vue (désirs, opinions, intérêts) à celui d'autrui afin de parvenir à un consensus entre les membres du groupe." Voici un exemple d'objectif: à l'occasion d'un conflit d'opinion dans un jeu, le groupe doit être capable de déterminer des règles susceptibles de résoudre le conflit.
- Vingt objectifs portent sur l'évaluation des pairs qui se définit comme "un processus qui consiste à porter un jugement de valeur sur ses pairs ou à accepter que ses pairs portent un jugement de valeur à son égard." Voici un exemple d'objectif: à l'occasion de l'apprentissage des techniques de sauvetage en piscine, chaque chef de groupe devra être capable de constituer son groupe de travail en choisissant l'étudiant avec lequel il aime le mieux travailler et l'étudiant avec lequel il aime le moins travailler.

MÉTHODOLOGIE DE VALIDATION DE LA TAXONOMIE

Nécessité d'un devis expérimental

Le but de cette étape fut de déterminer la validité de cette taxonomie de base en tentant de répondre à deux questions.

1/Dans quelle mesure les objectifs de la taxonomie de base visent-ils vraiment l'apprentissage des processus de coopération, de composition avec les pairs, d'évaluation des pairs ou de sa propre évaluation par les pairs.

TABLEAU 1
Devis expérimental

A (contenu)	T_1	A (Université)	T_2 T_3 T_4	$\rightarrow$	T_7	T_9
	T_1	A (Éducation physique)				
	T_1	A (Académique)				
B (âge)	T_1	B (Éducation physique)	T_5	$\rightarrow$	T_8	
	T_1	B (Académique)	T_6			

A symbolise le traitement de validité relatif aux concepts sociaux.

B symbolise le traitement de validité relatif à la population d'enfants de 12–13 ans.

(Université), (Éducation physique) et (Académique) qualifient la nature des groupes de juges.

T_1 symbolise la taxonomie de base.

2/Dans quelle mesure ces objectifs sont-ils susceptibles d'être atteints par les étudiants masculins de Secondaire 1 (12–13 ans)?

La stratégie utilisée pour répondre à ces deux questions fut de soumettre la taxonomie de base non épurée à deux traitements selon le devis expérimental expliqué au Tableau 1.

T_2 , T_3 , T_4 , T_5 , T_6 symbolisent les taxonomies résultant des traitements A et B.

T_7 symbolise la taxonomie validée au niveau des concepts sociaux.

T_8 symbolise la taxonomie validée au niveau de l'âge.

T_9 symbolise la taxonomie finale validée aux deux niveaux.

Echantillon des juges

Les deux traitements de validation ont été effectués par des experts qui ont évalué la taxonomie de base à l'aide de deux questionnaires standardisés. De façon générale, ces juges ont été choisis d'une part parmi les experts qui sont impliqués dans l'enseignement universitaire du secteur de l'éducation (27), et d'autre part parmi les professionnels qui interviennent en Secondaire 1, tant au niveau de l'enseignement de l'éducation physique (38) que des matières académiques (29). Le premier groupe d'experts était composé d'enseignants au niveau universitaire qui devaient posséder au moins un diplôme de deuxième cycle universitaire. Ces experts enseignaient dans le secteur de la formation des maîtres dans les départements d'éducation physique ou les facultés des sciences de l'éducation de toutes les universités québécoises francophones. Le deuxième groupe de juges était constitué de professeurs d'éducation physique et de matières académiques qui devaient posséder au moins un diplôme de premier cycle en enseignement et deux années d'ex-

TABLEAU 2
Répartition des catégories de juges dans les traitements de validation A et B

Traitement A (concepts)	
professeur universitaire	27
professeur d'éducation physique en Secondaire 1	18
professeur d'une discipline académique en Secondaire 1	15
Traitement B (âge)	
professeur d'éducation physique en Secondaire 1	20
professeur d'une discipline académique en Secondaire 1	14

périence dans l'enseignement au Secondaire 1. Ces juges ont été choisis par des conseillers pédagogiques de toutes les commissions scolaires de l'île de Montréal.

Elaboration des questionnaires et procédures de traitement

Pour les deux traitements de validité, les questionnaires ont été élaborés de façon à ce que les juges puissent identifier dans la taxonomie de base les objectifs susceptibles de composer la taxonomie finale. Ces questionnaires qui sont de type standardisé à questions fermées ont été prétestés. Les objectifs ont été répartis au hasard et quatre objectifs "distracteurs" ont été ajoutés aux 71 objectifs initiaux de façon à contrôler deux variables susceptibles de contaminer le traitement: l'effet de halo et l'effet de "démission" qui lui, est dû à la longueur des questionnaires.

Au niveau des procédures de traitement de questionnaires, les juges ont eu pour tâche d'associer chaque objectif de la taxonomie de base à une des catégories relatives aux traitements de validation. Pour le traitement de validation A, les juges ont dû classer chaque objectif dans une des catégories suivantes en ne donnant qu'une réponse: "coopération," "composition avec ses pairs," "évaluation," "ambigu," "autre," "je ne sais pas." Pour le traitement de validation B, les juges ont procédé à la même opération et classé chaque objectif dans une des catégories suivantes: "élémentaire," "Secondaire 1," "post-secondaire" et "je ne sais pas."

Procédures d'analyse des données

Seuil d'acceptabilité:

Pour le traitement A et B, chaque objectif a été considéré comme valide s'il a été retenu par les $\frac{2}{3}$ des juges, et ceci par tous les groupes qui ont participé aux traitements de validation (cf. Tableau 1).

Pour chaque objectif de chaque taxonomie, l'opération a consisté tout d'abord à traduire les résultats bruts du dépouillement des questionnaires en terme de pourcentage par rapport aux suffrages exprimés par le

TABLEAU 3
Traitement de validité A. Répartition des objectifs validés dans les catégories de processus d'interaction sociale

<i>Catégorie</i>	<i>Coopération</i>	<i>Composition</i>	<i>Évaluation</i>	<i>T₇</i>
<i>N</i>	<i>11</i>	<i>11</i>	<i>16</i>	<i>38</i>
<i>% T₇</i>	28.94	28.94	42.12	100

TABLEAU 4
Nature des objectifs validés dans les catégories de processus d'interaction sociale

<i>Catégorie</i>	<i>Coopération</i>	<i>Composition</i>	<i>Évaluation</i>
Opérationnel (8)	8/11	0/11	0/16
Situationnel (30)	3/11	11/11	16/16

groupe de juges, puis à déterminer la catégorie dominante au niveau du pourcentage et enfin à identifier les objectifs qui répondent favorablement ou non au seuil d'acceptabilité (66%, 67%).

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Au niveau du traitement de validité des concepts

L'objectif le plus important de la recherche a été atteint par la validation au niveau des concepts théoriques de 38 objectifs, soit 53.5% de la taxonomie de base. La liste de ces objectifs est reproduite en annexe. Par leur répartition dans les trois catégories de processus d'interaction sociale (Tableau 3), ces objectifs validés vont servir de base à une recherche ultérieure qui vise à mesurer les effets de l'atteinte de ces objectifs sur l'apprentissage des processus de coopération, composition avec ses pairs et évaluation.

Si l'on examine la catégorie coopération, on constate que tous les objectifs validés sont à caractère non compétitif (ils ne demandent pas la confrontation d'un groupe contre un autre). Ceci semble confirmer l'opinion de Orlick (1978) qui émet l'hypothèse que les jeux coopératifs non compétitifs ont une plus grande tendance à favoriser l'apprentissage de la coopération que les jeux coopératifs semi-compétitifs et compétitifs.

Si l'on examine la nature des objectifs validés (Tableau 4) on constate que 30 objectifs sur 38, soit 78.9% sont de type situationnels. Ceci tend à confirmer l'opinion de Eisner (1969) qui suggère la pratique des objectifs situationnels de préférence aux objectifs de type opérationnels pour développer la dimension socio-affective d'un individu. Si De Landsheere

TABLEAU 5
Traitement de validité B (âge) Tendances de classification

<i>Élémentaire</i>	<i>Secondaire 1</i>	<i>Post-secondaire 1</i>	<i>Je ne sais pas</i>	<i>Total</i>
N 7	6	26	36	75
% 9.3	8	34.7	48	100

(1976) est en accord sur ce point, il souligne cependant les difficultés que rencontre l'éducateur pour identifier précisément les processus cognitifs, affectifs et bio-moteur mis en jeu par l'étudiant pour atteindre l'objectif et pour évaluer l'apprentissage.

Si l'on examine les objectifs qui n'ont pas été classés dans l'une des catégories de processus d'interaction sociale, on constate que 20 d'entre eux, soit 28.2% de la taxonomie de base ont été classés dans la catégorie "ambigu." Ceci signifie que les juges ont conclu que ces objectifs entraient dans plus d'une des catégories de processus d'interaction sociale. Ce constat pose le problème de savoir où se trouve la limite entre les concepts de coopération, composition avec ses pairs et évaluation de ses pairs? Existe-t-elle réellement? Il semble bien que la collaboration doit être en général précédée par un certain accord mutuel (composition avec ses pairs) et, dans bien des cas, elle suppose une certaine analyse des capacités des partenaires (évaluation des pairs). Dans le vécu, ces trois opérations sont constamment présentes et imbriquées de façon complémentaire dans le même processus dynamique. Ces résultats semblent donc aller à l'encontre de la position de Bany et Johnson (1969) Kaye et Rogers (1971) qui ont tendance à isoler les processus d'interaction sociale en leur attribuant assez d'importance pour en faire des objectifs d'apprentissage.

Au niveau du traitement de validité selon l'âge

Aucun objectif n'a été retenu par les juges comme étant susceptible d'être atteint par des garçons de 12-13 ans. Au regard de ce résultat négatif par rapport aux prévisions initiales et surtout à l'examen des tendances de classification exprimées par les juges (Tableau 5), il est possible d'émettre les hypothèses qui ouvriraient la porte à des recherches ultérieures qui viseraient à identifier la perception que les professeurs de Secondaire 1 ont de leurs étudiants.

On constate que pour 36 objectifs, soit 48%, de la taxonomie initiale, les juges n'ont pu déterminer à quel âge ceux-ci pouvaient être atteints. Sur les 36 objectifs, 20 ont été classés dans la catégorie "je ne sais pas" par les deux groupes de juges, professeurs d'éducation physique et de matières académiques; les premiers ont classé 26 objectifs dans cette catégorie et les seconds 30. Devant ces résultats on ne peut que s'interroger sur la connaissance que les professeurs ont du développement social de leurs

étudiants et émettre l'hypothèse que les professeurs ont une perception de leurs étudiants directement liée à la discipline enseignée. Les professeurs de matières académiques sembleraient considérer leurs étudiants en fonction de leurs capacités intellectuelles à réaliser les opérations cognitives relatives à l'apprentissage de la discipline enseignée. Dans le même sens. Les professeurs d'éducation physique auraient tendance à percevoir les étudiants en fonction de leurs capacités bio-motrices à réaliser les habiletés sportives.

On constate aussi que 34.7% des objectifs ont été classés dans la catégorie Post-secondaire I et seulement 8% dans la catégorie Secondaire I pour laquelle ils ont été initialement élaborés. Ces résultats portent à penser que c'est peut-être la taxonomie élaborée pour des enfants de 12-13 ans qui surestime les possibilités de ces individus. En effet, si cette taxonomie a été élaborée à partir de théories contemporaines du développement de l'enfant, les fondements sur laquelle elle s'appuie ne tiennent pas compte du contexte social et culturel de la population québécoise pour laquelle elle est censée s'adresser. Une des limites de toute théorie réside dans son application.

CONCLUSION

Cette recherche a comme résultat positif, l'élaboration d'une taxonomie de 38 objectifs spécifiques visant l'apprentissage des processus d'interaction sociale de coopération, de composition avec ses pairs et d'évaluation de ses pairs. Cette taxonomie contribue à enrichir d'un instrument didactique le domaine socio-affectif de l'éducation qui semble peu développé en ce sens, comparativement aux domaines cognitifs et biomoteur. La plupart des objectifs validés sont de type "situationnels," c'est-à-dire que si la situation d'apprentissage est la même pour tous les étudiants d'un groupe "classe," chacun a l'opportunité de produire une réponse originale, manifestation de l'expression globale et totale de sa personnalité. Le fait qu'aucun de ces objectifs ne semble pouvoir être atteint par des enfants de 12-13 ans, population pour laquelle ils ont été élaborés à partir de théories scientifiques, soulève un problème relatif à la vérification de ces théories dans l'action. Il semble que seule l'expérimentation sur le terrain permettra de déterminer la validité des objectifs élaborés et des concepts humanistes dont ils procèdent.

ANNEXE

Taxonomie d'objectifs spécifiques visant l'apprentissage des processus d'intégration sociale de coopération, composition avec ses pairs et évaluation de et par ses pairs.

Coopération

Définition: processus de mise en commun des ressources individuelles dans le but d'atteindre un objectif commun.

Dans un parcours de type "hébertisme," le groupe "classe" devra être capable d'améliorer le temps global résultant de la cumulation des temps individuels réalisés lors d'un premier essai. (1)

Dans un jeu de volleyball, le groupe doit être capable de jouer afin que le ballon ne tombe pas au sol et ceci pendant 3 minutes. (2)

Chaque groupe de trois étudiants enfermés dans un sac de toile doit être capable de se déplacer vers un objectif identifié par un signal sonore. (3)

Le matériel du gymnase ayant été dispersé par le professeur, le groupe doit être capable de la replacer à sa place initiale. (4)

Lors d'une séance de natation le groupe "classe" devra être capable de former en nageant différentes figures géométriques, lettres ou chiffres. (5)

En cours d'initiation à la plongée sous-marine, chaque groupe de trois étudiants équipés d'une seule bouteille d'air devra être capable de rester 5 minutes assis au fond de la piscine. (7)

Dans une course de vitesse à relais, effectuée par groupes de deux étudiants, chaque groupe devra être capable d'améliorer la vitesse de déplacement du témoin sur un parcours précis entre la 1ère et la 5e tentative. (8)

Au cours de natation, chaque équipe de deux nageurs devra être capable de démonter et reconstituer sous l'eau un caisson de plastique dont les panneaux sont reliés entre eux par des vis et boulons. (9)

Au cours de gymnastique, chaque groupe de dix étudiants devra être capable d'ériger une pyramide de trois étages. (10)

Au cours de natation, chaque groupe d'étudiants devra être capable de faire traverser la piscine en largeur à un des leurs sans que celui-ci ne soit mouillé. (11)

Composition avec ses pairs

Définition: processus d'intégration du point de vue de l'élève (désirs, opinions, intérêts) à celui d'autrui afin de parvenir à un consensus entre les membres du groupe.

Dans un jeu sportif codifié (ex.: handball) le groupe doit être capable d'aménager les règlements en fonction du potentiel des éléments du groupe. (12)

A l'occasion d'un conflit d'opinions dans un jeu, le groupe doit être capable de déterminer des règles susceptibles de résoudre le conflit. (13)

Le groupe d'étudiants doit être capable de choisir une seule activité parmi les activités proposées. (14)

Dans l'apprentissage d'un geste sportif réalisé par l'équipe de deux étudiants, les critères d'exécution devront être déterminés conjointement par les deux étudiants. (15)

Les étudiants devront être capables de décider de l'activité à pratiquer dans le gymnase pendant une heure. (16)

En gymnastique, le groupe doit être capable de déterminer lui-même ses objectifs d'apprentissage à partir d'une banque d'objectifs proposée par le professeur. (17)

Au cours d'athlétisme, sur un parcours de course de 1000 mètres, chaque groupe devra identifier le temps qu'il veut réaliser. (18)

Au cours de gymnastique, le groupe de travail devra s'organiser de façon à ce que tous les étudiants aient le même temps de pratique sur les appareils de gymnastique. (19)

A l'occasion d'un jeu de groupe (volley-ball, soccer, handball), le groupe doit être capable d'aménager les conditions du jeu et les règlements en fonction de ses besoins. (20)

A l'occasion de la création d'un jeu par le groupe, chaque élément du groupe doit être capable d'exprimer verbalement ses propres désirs et intérêts à ceux des autres membres. (21)

A l'occasion d'un jeu de groupe, chaque participant doit être capable de respecter les amendements aux conditions du jeu et aux règlements décidés par le groupe. (22)

Evaluation des pairs ou par ses pairs

Définition: habileté à porter un jugement de valeur sur ses pairs et/ou à accepter que ses pairs portent un jugement de valeur à son égard.

A l'occasion d'un travail de groupe, chaque étudiant doit être capable d'identifier la personne qui a eu le plus d'influence dans la réalisation de la tâche. (23)

Au cours de gymnastique, la moitié de la classe doit être capable de coter la routine de gymnastique au sol exécutée par l'autre moitié de la classe. (24)

Dans l'apprentissage d'un geste sportif, chaque étudiant doit être capable de juger de la qualité de la performance sportive de son partenaire. (25)

Dans le cas d'une tâche réalisée par équipe de deux étudiants, chaque étudiant doit être capable de se prononcer sur l'intervention de son partenaire vis-à-vis de la réalisation de la tâche. (26)

L'étudiant devra être capable de conseiller ses partenaires lors d'une partie de basket-ball. (27)

A l'issue d'un jeu collectif, chaque étudiant devra être capable d'identifier le partenaire avec lequel il a eu le plus de plaisir à jouer en lui communiquant les raisons de son choix. (28)

L'étudiant devra être capable d'accepter les conseils de ses partenaires lors d'une partie de handball. (29)

Au cours d'athlétisme, chaque coureur de haies devra être corrigé par son partenaire selon des critères identifiés au préalable. (30)

Au cours de natation, les étudiants par groupe de deux devront être capables à tour de rôle de conseiller leur partenaire dans l'apprentissage d'une technique de nage. (31)

Le groupe "classe" devra être capable d'évaluer leur professeur d'éducation physique à partir de critères déterminés par celui-ci. (32)

A l'occasion de l'apprentissage d'un geste sportif, chaque étudiant devra être capable de choisir un "partenaire-professeur" dont le rôle sera de corriger la réalisation de l'étudiant en fonction de critères établis par le professeur. (33)

A l'occasion d'une présentation par un groupe d'étudiants d'une chorégraphie d'expression corporelle, les autres groupes de la classe devront être capables d'évaluer la présentation à partir de critères identifiés par chacun des groupes. (34)

A l'occasion de l'apprentissage des techniques de sauvetage en piscine, chaque chef de groupe désigné par le professeur devra être capable de constituer son groupe de travail en choisissant l'étudiant avec lequel il aime le plus travailler et l'étudiant avec lequel il aime le moins travailler. (35)

Lors de l'apprentissage d'un geste sportif par des groupes de deux étudiants, chacun d'entre eux devra accepter l'évaluation de l'autre à partir de critères précis. (36)

A l'issue d'un jeu collectif, chaque étudiant devra identifier le partenaire avec lequel il a eu le moins de plaisir à jouer en lui communiquant les raisons de son choix. (37)

En cours de gymnastique, chaque étudiant devra évaluer la performance de son partenaire en fonction des critères identifiés par celui-ci. (38)

REFERENCES

- Ausubel, D., & Sullivan, E. U. *Theory and problems of child development*. New York: Grune and Stratton, 1970.
- Bany, M., & Johnson, L. V. *Dynamique des groupes en éducation: Le groupe classe*. Paris: Dunod, 1969.
- Berkowitz, L. *The development of motives and values in the child*. London: Basic Books Inc., 1964.
- Bloom, B. S., et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome I. Domaine cognitif*. Traduction Marcel Lavallée. Montréal: Education Nouvelle, 1969.
- Burns, R. W. *New approaches to behavioral objectives*. New York: C. Brow Publishers Co., 1972.
- De Landsheere, G., & de Landsheere, V. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF, 1976.
- Eisner, E. W. Instructional and expressive educational objectives. In J. Popham (Ed.), *Instructional objectives*. Chicago: American Educational Research Association, 1969.
- Erikson, E. H. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, 1968.
- Harrow, A. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome III. Domaine psycho-moteur*. Traduction Marcel Lavallée. Montréal: PUQ, 1977.
- Horrocks, J. E. *The psychology of adolescence (3rd ed.)*. Boston: Houghton Mifflin, 1969.
- Kaye, B., & Rogers, I. *Pédagogie de groupe: L'enseignement secondaire*. Paris: Dunod, 1971.
- Krathwohl, et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome II. Domaine affectif*. Montréal: Education Nouvelle, 1971.
- Mager, R. *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris: Gauthier-Villard, 1971.
- Mosston, M. *Teaching physical education: From command to discovery*. Columbus, Ohio: C. E. Merrill, 1966.
- Orlick, T. *Winning through cooperation: Competitive insanity cooperative alternatives*. Washington: Acropolis Books, 1978.
- Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire*. Editor officiel du Québec, 1976.

Dominique Sens a été Professeur au département d'Education physique de l'Université de Montréal de 1975 à 1979. Il est actuellement étudiant au doctorat en Androgogie à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.