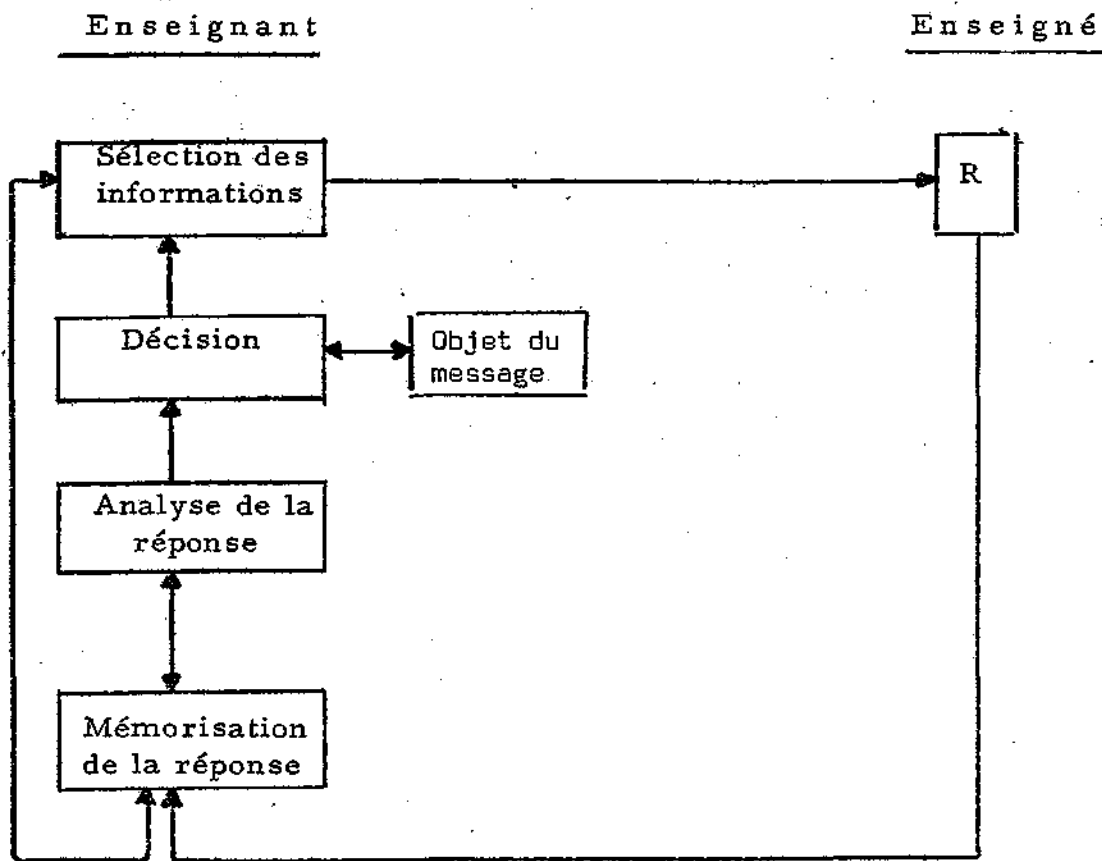


## CHAPITRE II

### OBJECTIFS et HYPOTHESES

#### 1. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Dans l'expérience d'E. A. O. menée au Département d'Informatique, l'équipe d'enseignants, limitée dans son choix par des contraintes matérielles et pédagogiques, avait choisi d'expérimenter un système d'interrogation poly-séquentielle directe du type suivant :



Dans ce cas, il y a dialogue, puisque l'action de celui qui pose les questions varie en fonction du comportement de l'enseigné. De surcroît, il y a établissement d'une connexion entre le processus de décision et la mémorisation des réponses. Le choix de la présentation d'une information peut dépendre

non seulement de la dernière réponse mais aussi d'une ou plusieurs réponses antérieures.

C'est au niveau des deux pôles de l'intercommunication établie par le cheminement possible du message "informatif" de l'un à l'autre et plus précisément au niveau de l'enseigné que nous avons fait porter notre travail. En effet, les résultats obtenus par l'E. A. O. sur le plan des performances sont généralement liés, dans l'esprit de la plupart des gens, avec l'idée que l'uniformisation de celles-là entraîne, ipso-facto, l'uniformisation des esprits. On trouve par exemple, dans le livre d'HOUZIAUX consacré à l'E. A. O.<sup>(20)</sup> cette préoccupation que "la tendance à l'homogénéisation des esprits qui apparaît comme un trait caractéristique de la mentalité américaine ("exportatrice" de la méthode) pourrait fort bien expliquer partiellement le succès qu'y a rencontré l'enseignement programmé à la méthode skinnerienne". Ce qui sous-entend que la méthode accroît une tendance - fâcheuse - à la normalisation des individus.

Ce que l'on sait des cheminements opératoires qui aboutissent à une même réponse et de leur diversité (comme nous l'avons rappelé précédemment) permet de mettre en doute ce jugement absolu. Et SKINNER lui-même dans son livre sur "la révolution scientifique de l'enseignement" fait allusion à cet argument pour se défendre des critiques qui lui sont adressées. Il souligne que l'étudiant, en face d'un programme directif, réagit avec l'ensemble de sa personnalité et en fonction d'un comportement infra-verbal pré-existant, qui influe de façon primordiale sur la manière dont les connaissances sont intégrées. La méthode, dans cette optique, permettrait donc, par le jeu des répétitions, un véritable "auto-renforcement idiosyncratique" aboutissant plutôt à affirmer les individualités qu'à les affaiblir.

## II. HYPOTHESES DE TRAVAIL

Au vrai, nous n'avons pas de parti-pris pour ou contre l'EAO. Sur le plan théorique, les justifications de SKINNER paraissent valables, tout comme les critiques à l'encontre des systèmes d'EAO trop directifs.

Notre contrainte de départ était constituée par le caractère semi-directif de la méthode en vigueur dans le Département. Nous nous sommes donc donnée pour but de vérifier les idées de SKINNER sur les retombées psychologiques d'un tel système sur les étudiants utilisateurs.

Restaient-ils des enseignés-objets, passifs à l'égard du processus d'enseignement ou bien leur donnait-on le moyen de sortir de leur passivité, d'entrer dans leur histoire d'une façon active, au-delà des apparences.<sup>1</sup> Car l'acquisition d'un savoir-faire, quelles que soient les modalités qui la sous-tendent, se fait à l'intérieur d'un contexte éducatif et social. Si bien que nous cherchions à savoir si, au niveau de ce contexte, il y avait prise de conscience de celui-ci, et donc prise de conscience de l'étudiant dans sa raison d'être. Car mieux appréhendés sont les liens qui unissent l'individu à l'institution et à un certain savoir, plus critique peut en être la compréhension, moins magique et déterminée apparaît sa situation au monde.

Cette réflexion nous conduisait donc à poser le problème en termes de maturation de la personnalité au niveau de la relation enseignant-enseigné.

Et quand nous parlons de maturation, ce n'est pas en référence aux normes achevées de l'adulte-étalon dénoncées par LAPASSADE parce qu'idéales, mais pas non plus en référence à un individu inachevé lui-aussi parce que figé dans une adolescence permanente. En relation avec le contexte de notre recherche, nous envisageons la maturité comme le début de l'auto-éducation, par l'évolution d'un vécu fantasmé à la reconnaissance d'une réalité, et donc par sa mise à distance, par l'évolution de l'égoïsme à un mode de relation interhumaine socialisant, par l'évolution de l'attitude de soumission aliénante ou de révolté autoculpabilisante inconditionnelles à l'indépendance et à l'autonomie du mouvement.

Sur le plan de la psychologie, l'organisation du Moi se fait à travers le mécanisme complexe des identifications. Les impressions reçues par un individu se fixent, se mémorisent en une organisation systématisée dans laquelle se fonde toute représentation nouvelle. Lorsque le Moi est le siège d'un désir, il investit le souvenir de l'objet qui a préalablement apaisé le désir. Mais l'adaptation à la réalité intervient dans la mesure où la représentation de l'objet fantasmé s'inscrit dans l'organisation du Moi et où il ne subit donc qu'un faible investissement. Dès lors, le désir pris en charge par le Moi, implique la recherche de l'objet réel en vue de son investissement. Le désir de réalisation de soi à travers le projet professionnel implique la même démarche.

Les identifications moiïques ont pour rôle, dans l'évolution de la personnalité, d'intérioriser le monde extérieur et intérieur en un système de

représentations cohérentes pour assurer la perpétuation d'un sentiment de toute puissance, indispensable à l'individu pour supporter la suppression de la relation à la mère.

Elles ont donc un double objectif adaptatif et défensif. Elles ont d'autant plus de mal à s'établir que l'individu a subi des carences lors de la petite enfance et l'on sait que celles-ci sont multiples dans les milieux défavorisés en particulier pour des raisons socio-économiques.

Or d'un certain nombre de travaux convergents, dont ceux de J.P. LEYENS<sup>(24)</sup> se dégage la constatation, d'une part que les étudiants de niveau modeste ont tendance à réagir sur le mode de la soumission au niveau de la relation enseignant-enseigné, d'autre part qu'ils s'identifient mieux à un projet d'enseignement lorsque la sécurité est plus grande et la gratification présente.

Dans le cas de notre recherche, la sécurité était représentée par l'aspect relativement directif de la méthode utilisée et par la disparition de la situation arbitraire liée au personnage du Maître. De surcroît, l'estime de soi qui croît au fur et à mesure de l'apprentissage et de l'expérience de la productivité, fût-elle intellectuelle, augmentait cette marge de sécurité. Les gratifications existaient dans le principe même de l'enseignement programmé et aussi, de manière plus voilée, par le fait de savoir participer à une "première" au sein de l'Institut.

On pouvait donc supposer que, dans ces conditions, le rôle d'une machine-enseignant, serait peut-être de permettre aux étudiants d'intégrer, un certain nombre de connaissances et de conduites significatives, indépendamment du préjugé du maître à l'encontre de l'élève, et par là même d'accéder à une certaine émancipation.

Au niveau des sous-groupes d'étudiants, il nous paraissait aussi que les phénomènes propres aux petits groupes devaient rapidement émerger et contrebalancer l'éventualité d'une dépersonnalisation de l'étudiant face à la machine.