

Titre

L'intégration des outils télématiques stimulant l'éducation interculturelle et la recherche sur les arts au sein d'un groupe d'universités européennes

COLLOQUE IN-TELE Strasbourg, 24-26 septembre 1998

Published 1999 in Pascal Marquet (ed) Internet-Based Teaching and Learning (IN-TELE-98), Frankfurt

Auteurs

Prof. Dr Jan BAETENS (KU Leuven/Louvain, BE) & M. Charlie MANSFIELD (University of Edinburgh, UK)

Email

charlie.mansfield@ed.ac.uk

jan.baetens@arts.kuleuven.ac.be

Résumé

Cette communication présente une étude de cas. Elle rend compte du travail d'un groupe d'universités européennes (Sunderland, Leuven, Maastricht, Liège et EuroPace 2000) au cours de la mise en oeuvre d'un projet télématique dans l'enseignement et la recherche sur les arts et la théorie de la culture. La présente communication esquisse les préliminaires d'un cadre théorique global permettant l'évaluation de nouvelles formes de savoir et d'apprentissage dans des environnements informatiques.

Texte principal

Le projet pilot en question avait plusieurs objectifs en 1998 (mille neuf cent quatre-vingt dix-huit). Nous avons voulu regrouper des chercheurs de niveau Doctorat de Philosophie (PhD) (du 3e et 4e cycles), d'une part, et des étudiants non encore diplômés (du 2e cycle), d'autre part. En Angleterre et aux Pays de Galles, les instances chargées de l'évaluation des programmes de recherche (RAE) ont voulu encourager une séparation de ces deux types d'activité (PhD versus non-PhD). Grâce à notre programme qui prévoit et exige la collaboration de ces groupes d'étudiants, nous avons essayé de susciter de nouvelles formes d'échange. En fait, nous trouvons de nouvelles formes d'enseignement et avec celles des chercheurs-praticiens de 3e/4e cycle qui puissent transmettre leur savoir et leur expérience par des séminaires très courts à des étudiants moins avancés.

L'université de Sunderland évolue vers une méthodologie de recherche innovatrice en arts visuels qui part de la pratique ("practice-led"). Cela explique le deuxième objectif de notre projet, qui était d'aider le nouveau centre de recherches appuyées à ouvrir ses travaux à un public plus large. Le directeur du

centre estime en effet que ce type très particulier de recherches en arts visuels doit devenir plus visible et faire l'objet d'une série de discussions avec des partenaires européens. En effet, comme le nombre d'universités britanniques (anglaises, écossaises et galloises) utilisant cette méthodologie particulière est trop réduite et que, de toutes façons, ces institutions diverses se connaissent déjà, l'ouverture sur l'Europe devient une nécessité. De manière plus générale, toutefois, le projet voulait aborder aussi le problème de la séparation entre formation académique et formation artistique qui est typiquement européenne.

Pour les étudiants déjà diplômés, c'est-à-dire ceux qui sont sur le point de commencer une carrière d'artiste-photographe, ainsi que pour les artistes menant leur propre projet de recherche, le but de ces échanges était aussi de comprendre comment fonctionne le circuit des galeries en Europe. Chaque artiste doit avoir la possibilité d'exposer ses images. Grâce aux contacts avec les étudiants belges et hollandais, qui s'orientent plutôt vers une carrière professionnelle ou administrative dans le monde des institutions de l'art, au sens très large du terme, les étudiants-artistes de Sunderland ont pu se faire une première idée de la vie culturelle sur le continent. Au cours du projet, nous avons appris que Staffordshire University avait loué les services d'une galerie new-yorkaise pour pouvoir y montrer le travail de son personnel et de ses étudiants. Il est clair que l'ambition de Sunderland était également d'offrir à ses étudiants des occasions comparables par les outils informatiques. On comptait sur les visioconférences (RNSI Numéris) et les forums de discussion sur l'Internet pour faciliter la communication du travail des étudiants. S'agissant des étudiants belges (Louvain et Liège) et hollandais (Maastricht), l'objectif consistait également à établir des liens entre la formation proprement universitaire et l'initiation au monde de l'art vivant: ici on comptait avant tout sur les discussions avec les praticiens autour de leurs travaux en cours. De cette manière ils peuvent établir ce type de bon liens avec les nouveaux artistes. De plus, ces discussions devaient permettre aux étudiants de faire connaissance avec certains aspects du management culturel.

Afin d'améliorer le rendement de ces échanges centrés sur la photographie contemporaine, notre projet prévoyait d'offrir aux participants l'expérience et le savoir-faire de spécialistes en narratologie. Le but était de donner quatre conférences spécialisées à tout le groupe. Grâce aux visioconférences les étudiants ont pu assister aux leçons des quatre professeurs des beaux arts, au lieu d'assister seulement au leçon de leur propre professeur. Chacune de ces leçons est donnée par un spécialiste d'une des quatre universités partenaires et les visioconférences permettent ainsi aux étudiants d'assister à tous les cours.

Dans l'avenir, nous voudrions obtenir que les universités soient très attentives à la culture spécifique des autres pays, tout en multipliant les échanges et les communications au sein de notre groupe. C'est aussi un des objectifs d'Europace 2000 (un réseau d'universités européennes collaborant essentiellement en enseignant à distance et dont le noyau central est situé à Leuven).

Pour soutenir le travail des visioconférences, nous avons dû ajouter des formes d'étude et de recherche moins éphémères. Dans cette perspective, il faut mentionner la recherche de Charlie Mansfield, télématicien de Sunderland, sur les notions d'échange et de dialogue dans la sphère publique (selon Habermas) et sur le champ de l'écriture électronique dans les forums de discussion (selon Lévy). Mansfield, qui s'était déjà penché longuement sur la notion de "coup" (selon Lyotard), a installé un moteur de recherche pour exploiter les matériaux rassemblés sur l'Internet (Mansfield et al., 1996). Il a créé un forum de discussion capable d'enregistrer tous les échanges engendrés par les travaux autour du projet, permettant aussi d'étudier l'approche typiquement occidentale d'une archive ou d'une banque de données. Les messages en question ont été enregistrés sur le serveur de Sunderland qui fonctionne avec le système d'exploitation 'Unix'.

L'université de Maastricht a soutenu le projet en construisant une banque de données visuelle, comparable jusqu'à une certaine limite à ce qu'était avant une diathèque. Tant les étudiants que les enseignants ont accès à ces images et ont la possibilité de les insérer dans les messages qu'ils envoient au serveur. Tous les participants sont sûrs de pouvoir disposer des mêmes images au cours des conférences et des discussions. Pour les étudiants de Sunderland, cette façon de travailler avait l'avantage supplémentaire qu'il devenait possible de montrer leurs propres images aux étudiants européens. La banque de données, les conférences et le résumé du cours préparé à l'attention de tous les étudiants, étaient conçus comme le premier pas vers une version complètement électronique des matériaux pédagogiques (en ce sens, ils remplacent l'ancien manuel ou syllabus). A moyen terme, cette évolution débouchera sur un environnement pédagogique entièrement électronique basée sur les principes de l'enseignement ouvert et à distance. Pour l'élaboration subséquente de la banque de données, l'université de Maastricht a signé un contrat avec Ariadne. Ariadne est soutenue financièrement par l'Union européenne et est basée à Louvain, où elle est dirigée par Erik Duval, professeur au département des sciences informatiques. Le but est d'établir un réseau d'universités qui exploitent ensemble leurs propres banques de données dans une perspective tant d'enseignement que de recherche. Notre projet est la première contribution à Ariadne qui émane d'un groupe de départements de sciences humaines.

Dans le projet expérimental lancé en 1998 (mille neuf cent quatre-vingt dix-huit), il est évident que la langue a joué un rôle considérable. Les formes de communication ouvertes par la télématique, donnaient aux participants venant de cultures très différentes, la possibilité de pénétrer les rites de langage des autres cultures. En Angleterre par exemple, le français est la langue étrangère la plus étudiée à l'école. Cependant, l'expérience moyenne d'un étudiant en arts visuels demeure fort réduite:

- un maximum de 4 années et demie de formation initiale, entre 11 et 16 ans;
- par semaine: 4 ou 5 cours de 35 minutes chacun, et cela pendant 30 à 40 semaines par an

- nombre d'élèves par classe: entre 25 et 30;
- possibilité réelle de parler français: maximum 2 minutes par leçon;
- **total: 400 x 4,5 = 1800 minutes = 30 heures;**
- par rapport à l'ensemble des heures éveillées vécues à 21 ans (122 640 heures), cela représente au maximum 1/4000e du temps qui est consacré à la première des langues étrangères.

Le projet pilote met les étudiants anglais en contact avec des étudiants Européens dont les aptitudes et les expériences linguistiques sont très différentes, ce qui contribue à un développement plus dirigé de leur personnalité. Nous espérons aussi que le dialogue via la Toile et le forum de discussion allait aider les étudiants, les professeurs et les chercheurs à se penser et à s'organiser comme un groupe véritablement européen en adaptant leurs interventions à un milieu simultanément francophone, anglophone et néerlandophone. Cela est d'importance capital pour les étudiants anglais, pour les raisons qu'on a dites. Mais bien que la situation de l'apprentissage des langues soit meilleure en Belgique et aux Pays-bas, il demeure là aussi une demande très forte de la pratique des langues étrangères dans des situations moins scolaires.

Dès 1969, dans les études rassemblées dans le volume *Séméiotikè* (Kristeva 1969), Julia Kristeva a publié un texte dans lequel elle a relevé le défi de l'approche scientifique en sciences humaines. Elle y fonde sa méthodologie sur le dialogisme de Bakhtine. En partant d'une histoire du discours et du dialogue, elle tente d'y mettre au point une taxinomie des types discursifs, basée essentiellement sur l'opposition entre discours monologique et discours dialogique. Le premier, dont elle cite comme exemple l'épopée, le discours historique et enfin le discours scientifique, "le dialogue interne est comme étouffé par une sorte d'interdiction, une censure, de sorte que ce discours refuse de se retourner sur lui-même, d'entrer en dialogue avec lui-même. Le second - dont elle cite comme exemples le carnaval et la ménippée- "se construit lui-même à travers un processus de destruction créatrice" (Kristeva 1980: 77).

Il nous semblait que l'application du concept de dialogue au contexte pédagogique que nous étions en train de mettre sur pied, ouvrait des pistes intéressantes. A l'instar de Kristeva, nous avons voulu introduire le dialogisme au coeur des processus d'apprentissage en sciences humaines. Avec le dialogisme, "toute signification dépend de la présence d'un autre qui nous retourne la parole: c'est un contrat ... reposant sur la notion de réponse possible" (Pearce 1994:7). Nous avons voulu placer les élèves dans des situations où ils étaient liés les uns aux autres par un tel contrat d'apprentissage réciproque. C'est ainsi que Baetens a fait travailler les étudiants en petits groupes (composés à chaque fois d'étudiants de différentes universités), chacun d'eux

ayant un travail spécifique à fournir. De cette manière, le dialogue en cours pouvait engager les étudiants dans une relation de complicité où ils étaient toujours conscients de la présence d'un public susceptible de répondre à tout moment à ce qui était avancé.

Mais l'apport de Bakhtine s'avère aussi utile pour aborder le problème de l'évaluation des processus d'apprentissage, dont il sera encore question plus loin:

« Nos interlocuteurs occupent toujours des positions socio-économiques très précises vis-à-vis de nous-mêmes et cette observation, jointe au degré plus ou moins poussé de distance ou d'intimité qui existe entre les participants, va déterminer les rapports de force dans le groupe. Il faut en effet le reconnaître: chez Bakhtine, la dynamique du pouvoir ne se limite nullement à la langue parlée; dans ses analyses stylistiques du roman et surtout dans sa discussion des concepts de polyphonie, d'hétéroglossie et de duplicité de la voix, on retrouve également cette intrication des questions de langage et des questions de pouvoir. Qu'il s'agisse de discours réels ou de discours de fiction, aucune parole n'échappe aux registres de nationalité, de race, de classe ou de niveau de formation. » (Pearce 1994: 11)

Il faut que l'évaluation tienne également compte de cet autre agent qu'est la machine. En effet, l'Internet et ses noeuds d'interactivité avec les agents humains fonctionne lui aussi comme destinataire dans cet ensemble dialogique. Turkle (1997) et Weizenbaum (1976) insistent tous les deux sur l'importance des effets de la machine et de l'interface dans la formation de l'utilisateur. L'ordinateur a été une instance ou un médium qui a créé de l'ordre, au moins en Europe dans les années 70-80. L'ordinateur a fourni un outil parfaitement moderne pour la surveillance et la mise au pas de la société vers le milieu du siècle. Réduit à un ensemble de données numériques, l'individu pouvait se diviser en niveaux toujours plus fins, on pouvait l'enregistrer comme on voulait, il n'en restait plus à la fin que des bits et des octets. Internet a cependant réintroduit la complexité: son unité fondamentale qu'est la page et le brouillage qu'il a introduit entre texte et dossier font retrouver à la machine le dialogisme bakhtinien. Il faut dès lors bien tenir compte des caractéristiques de la machine qui lui permettent de participer au dialogue avec les utilisateurs.

Latour (1997) nous offre une vision encore plus fine de l'apport des agents non-humains dans le dialogue. Cet auteur s'est penché sur la médiation des hybrides, qu'il analyse de la même façon que la construction de nouveaux savoirs. Pour lui, la mise en place de nouvelles structures conceptuelles peut être ou bien contraignante, ou bien libératrice. Par exemple, la Révolution française ou la Constitution française peuvent être conçues comme des structures qui libèrent la pensée. De la même façon, un professeur peut offrir des structures libératrices en plaçant les étudiants dans des situations d'apprentissage presque authentiques. Enfin, un professeur peut également améliorer la qualité des structures d'apprentissage en tenant compte des suggestions de Pohjolainen (Pohjolainen 1998), réduisant ainsi l'impact les

contraintes des formes d'apprentissage traditionnelles ou passives.

"De même que l'idée de Révolution poussa les révolutionnaires à prendre des décisions irréversibles qu'ils n'auraient pas osées sans elle, la Constitution procura aux modernes l'audace de mobiliser les choses et les gens à une échelle qu'ils s'interdiraient sans elle." (Latour 1997: 61)

"Si, à l'inverse, notre Constitution autorise quelque chose, c'est bien la socialisation accélérée des non-humains sans permettre pour autant à ceux-ci d'apparaître jamais comme des éléments de la société réelle." (Latour 1997: 62)

Ce que Latour fait remarquer, c'est que la modernité a d'abord été une machine à séparer les hommes et les choses, une structure qui a réduit les hommes et les choses en pures données quantitatives. Puis est venue une nouvelle phase de la modernité qui a balayé l'interdiction de créer de nouvelles combinaisons hybrides. Grâce à cette évolution, les hommes étaient libres de créer des structures et des combinaisons nouvelles, nommées "hybrides", selon un processus que lui-même qualifie de "médiation". La médiation est en fait toute forme de nouveau savoir. A l'enseignant qui cherche ce nouveau savoir on pourrait demander où se trouvent précisément ces nouvelles connaissances: faut-il les chercher dans l'archive électronique sur Internet? s'agit-il d'un savoir immanent dans la tête de l'étudiant? Puis rapidement d'autres questions surgissent: que penser par exemple de l'intention du professeur, peut-on l'évaluer et si oui, comment?

Evaluation

Ici nous sommes donc venus à l'évaluation de notre contexte pédagogique et de notre expérience de l'apprentissage électronique.

Ce que nous avons appris d'abord, ce sont les grandes différences culturelles qui surgissent dès qu'il s'agit de rendre apprécié une oeuvre d'art par un critique ou un théoricien. Dans le contexte anglais, les étudiants-chercheurs ont expliqué que cette réaction est presque toujours un acte de jugement arrêté: les professeurs anglais commentent une oeuvre en disant aux étudiants comment ils pourraient l'améliorer, ce qui signifie que le dialogue entre professeur et l'étudiant est fondé sur le pouvoir de l'un, et le manque de pouvoir de l'autre. Ce que l'étudiant gagne du dialogue, c'est que son travail est susceptible d'être amélioré. Au cours du projet, il est devenu très clair que la réaction des participants belges et hollandais est tout à fait autre: là, le dialogue prend la forme d'une analyse des oeuvres, non pas d'un jugement.

Graham et Baker, deux chercheuses de Sunderland, ont ainsi montré quelques-unes de leurs propres photographies, tant au cours des visioconférences que pendant les discussions sur le forum. Baker a fait circuler aussi une copie-vidéo d'un travail en cours, qui s'est vu analysé comme une oeuvre à part entière. Le travail en question, "Circling greyhounds" a en effet fait l'objet d'une analyse rédigée par un des professeurs participant au projet (Baetens 1998). Baker s'est

servie de certains aspects de cette analyse, puis des résultats de la discussion qui a suivi sa visioconférence (Baker 1998), pour les intégrer aux nouvelles orientations de son travail. Voilà pour nous un exemple d'apprentissage actif (voyez Pohjolainen et al. 1998; pour plus de détails sur les caractéristiques de cet apprentissage, voir annexe numéro 1).

Mais nous avons appris également une deuxième conclusion qui semble très importante selon nous. C'est-à-dire qu'il est essentiel de sans cesse adapter l'outil pédagogique électronique aux besoins des utilisateurs alors qu'ils se révèlent dans la pratique. Le forum de discussion est ainsi devenu la victime de son propre succès, dans la mesure où l'arrivée d'un très grand nombre de messages requiert une organisation supplémentaire de l'infrastructure électronique du dialogue. Par exemple, une nouvelle organisation du forum peut être que chaque étudiant doit ajouter le nom spécial de son groupe, par ex. "group alpha". Puis le moteur de recherche retrouvera tous les messages du group alpha, group bêta etc.

Enfin, le projet nous a fait comprendre aussi à quel point l'utilisation des nouvelles technologies (en l'occurrence les logiciels en train d'être développés et testés par Ariadne) souffre d'un manque de dialogue entre chercheurs en sciences humaines et chercheurs en sciences informatiques. Pour l'élaboration d'outils pédagogiques appuyés sur la technologie d'Internet, ce point est crucial. Nous avons toujours eu l'espoir et l'intention de pouvoir "traduire" les résultats de nos expériences et de notre dialogue en de nouveaux matériaux pour l'enseignement à distance. Mais pour rentabiliser ces efforts, il faudra investir beaucoup plus dans la formation des professeurs, pour qu'ils puissent diriger de manière plus efficace la production matérielle de ces matériaux. Pour les étudiants, certains principes et certaines idées issus des arts visuels pourraient peut-être rendre plus facile l'exploitation des possibilités d'Internet.

Un commentaire final d'une étudiante: « Faites des règles pour le dialogue. Par exemple: Numéro un, répondez, même quand on a peu à dire. Deux, laissez un message tous les jours, et lisez les messages écrits sur le forum au moins deux fois par jour toute la durée du module. »

bibliographie

Séminaire virtuel pour les chercheurs-praticiens et les études européennes culturelles. <http://www.sunderland.ac.uk/~us0cmr/forum/look>

Jan BAETENS (1998) unpublished paper Retour sur Muybridge: « Lévriers faisant des tours » de Carole Baker.

Carole BAKER (1998) The Stages of a Practice-Led PhD & Photographic Art Practice around the Animal Conference Paper Presented via ISDN Videoconference from the University of Sunderland to KU University Leuven and Universiteit Maastricht, Friday 13th March 1998, 10:00am GMT <http://www.sunderland.ac.uk/~as0cba/port.htm>

D H JONASSEN (1995) Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating technology with Learning in Schools, Educational Technology 35 (4), pp.60-63.

Julia KRISTEVA (1980) Desire in Language: A Semiotic Approach to Art and Literature Columbia University Press [1977] Polylogue Seuil, Paris [1979] SEMIOTIKE (Greek Script): Recherches pour une sémanalyse Seuil, Paris

José LAMBERT, (1996) ed Cay Dollerup & Vibeke Appel Teaching Translation and Interpreting 3 Benjamin 1996 Amsterdam and Philadelphia ISSN 0929-7316 ISBN 90272 16177

Bruno LATOUR (1997) Nous n'avons jamais été modernes Paris, La Découverte. 1997 est une nouvelle édition d'une publication de 1991.

Charlie MANSFIELD (1998) The Internet and European Dialogue IN-TELE Conference Paper, Strasbourg, 24-26th September 1998.

Charlie MANSFIELD, Tony McNEILL, Simon STOBART (1996), Knowledge Pathways (Les Chemins du Savoir), in Proceedings of the 5th European Distance Education Network Conference, Ed. Judy Frankl, Beryl O'Reilly, 1996, EDEN England. pp. 178-179 ISBN 0 7492 73615
<http://www.sunderland.ac.uk/~us0cma/eden.htm>

Lynne PEARCE (1994) Reading Dialogics, London, Arnold

Seppo POHJOLAINEN, Martti ALA-RANTALA, Ossi NYKÄNEN, Heli RUOKAMO, (1998) "On the Design and Evaluation of an Open Learning Environment" is accepted for publication in the Special Issue "Virtual Laboratories: Simulations, Models, Microworlds" of the IJCEELL (1998 Volume 8, No 2).

Sherry TURKLE (1997) Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet New York, London, Phoenix Paperbacks.

Joseph WEIZENBAUM (1976) Computer Power and Human Reason: from Judgement to Calculation San Francisco.

annexe

Les sept qualités de l'apprentissage selon Jonassen (1995)

Pohjolainen et al. (1998) se fondent sur les travaux de Jonassen (1995) pour établir une liste des qualités pédagogiques requises par l'élaboration et l'évaluation des environnements pédagogiques:

1. constructif: Les étudiants construisent leur propre savoir en partant du savoir déjà acquis et ils le font en collaborant avec d'autres acteurs engagés dans le même processus d'apprentissage;

2. actif: Le rôle des étudiants devrait être actif; ils devraient assimiler les matières de façon consciente et être eux-mêmes responsables du résultat de leur travail;
3. coopératif: Les étudiants devraient être capables de travailler ensemble dans la construction d'un nouveau savoir, de travailler les uns avec les autres et d'exploiter les compétences de chaque autre participant;
4. conscient: Les étudiants devraient disposer de contenus qui les aident à acquérir les objets de savoir de manière active et volontaire;
5. contextuel: Les différents devoirs et travaux devraient être enracinés dans des situations aussi authentiques que possible ou des exemples de cas ou de problèmes empruntés à la vie quotidienne pour que l'apprentissage garde un sens immédiat et facilite la compréhension;
6. transfert: les étudiants devraient être capables de transférer les nouveaux savoirs à de nouveaux contextes et à de nouvelles situations et d'utiliser ces nouveaux savoirs dans de nouvelles situations;
7. réflexif: Les étudiants devraient être capables d'articuler ce qu'ils ont appris et de réfléchir sur les processus et décisions qu'implique le processus.

-fin-