

**Pratiques éducatives ouvertes au postsecondaire en milieu minoritaire francophone au
Canada : défis et possibilités pour viser l'équité linguistique**

Catherine Lachaine

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
Maîtrise ès arts en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Catherine Lachaine, Ottawa, Canada, 2023



Sauf avis contraire, cette thèse est mise à disposition selon les termes de la licence
[Creative Commons Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Table des matières

Liste des tableaux.....	iv
Liste des figures	v
Liste des sigles	vi
Résumé.....	vii
Remerciements.....	viii
Première partie: Introduction et méthodologie	1
1. Contexte général.....	1
1.1. L'éducation ouverte en français	3
2. Recension des écrits	5
2.1. Éducation ouverte, pédagogie et pratiques éducatives ouvertes.....	5
2.2. Les études postsecondaires en milieu francophone minoritaire	10
3. Cadre conceptuel.....	12
3.1. Éducation ouverte	12
3.2. Justice sociale et éducation ouverte en milieu minoritaire	13
3.2.1. Le rôle des étudiant.e.s.....	14
3.2.2. La place de la langue minoritaire.....	15
3.3. Les pratiques éducatives ouvertes	16
4. Questions de recherche.....	18
5. Méthodologie	18
5.1. Développement du questionnaire	19
5.2. Collecte et analyse de données	20
5.3. Recrutement.....	20
5.4. Recherche ouverte	21
5.5. Collaboration	22
Deuxième partie : article scientifique	23
1. Introduction et problématique	24
2. Recension des écrits	25
2.1 Les études postsecondaires en milieu francophone minoritaire	25
2.2 Éducation, pédagogie et pratiques éducatives ouvertes.....	26
3. Cadre conceptuel.....	26

3.1. Éducation ouverte	27
3.2. Les pratiques d'éducation ouverte dans une visée de justice sociale	27
4. Méthodologie	29
4.1 Collecte et analyse de données	29
4.2 Survol des participants de l'étude.....	30
5. Résultats de l'analyse thématique	35
5.1 Connaissances et applications limitées des PEO.....	36
5.2 Le manque de ressources en français	40
5.3 Potentiel des PEO au postsecondaire en milieu minoritaire francophone.....	41
6. Discussion	43
7. Conclusion et recherches futures.....	46
Contributions des autrices	48
Déclaration éthique	48
Conflits d'intérêts.....	48
Déclaration sur la disponibilité des données de recherche.....	48
Références	49
Troisième partie : conclusion.....	54
6. Résumé global.....	54
7. Implications et contributions pour la pratique.....	58
Références.....	59
Annexes.....	68
Annexe A : Courriel de recrutement	68
Annexe B : Affiche de recrutement.....	70
Annexe C : Lettre de consentement	71
Annexe D : Questionnaire	74

Liste des tableaux

Tableau 1	Thèmes et sous-thèmes de l'analyse thématique	p. 35
-----------	---	-------

Liste des figures

Figure 1	Les 5 R des REL	p. 6
Figure 2	Répartition des répondant.e.s par provinces et territoires	p. 31
Figure 3	Type d'établissement d'enseignement où les répondant.e.s exercent leur profession	p. 32
Figure 4	Statut de langue de l'établissement d'enseignement	p. 33
Figure 5	Domaines d'enseignement et de recherche des répondant.e.s	p. 34
Figure 6	Connaissances de l'éducation ouverte, des ressources éducatives libres et des pratiques éducatives ouvertes	p. 37
Figure 7	Pratiques éducatives ouvertes adoptées	p. 38

Liste des sigles

REL: Ressources éducatives libres

PEO: Pratiques éducatives ouvertes

PAL: Politique d'aménagement linguistique

Résumé

Cette étude qualitative explore les pratiques d'enseignement courantes des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours au postsecondaire en contexte francophone minoritaire et en quoi ces pratiques correspondent ou non aux pratiques éducatives ouvertes (PEO). Nous explorons ce sujet sous la perspective des enjeux d'équité auxquelles font face les communautés francophones minoritaires au Canada, soit les francophones qui vivent en français à l'extérieur de la province du Québec. Ces enjeux d'équité incluent le manque d'accès à des ressources, à des cours et programmes français au postsecondaire, en ligne comme hors ligne. Notre collecte de données pancanadienne par questionnaire nous a permis de rejoindre 68 participant.e.s de huit provinces. Les résultats nous dévoilent des connaissances et applications limitées des PEO au postsecondaire, un manque de ressources en français pour soutenir les PEO et une reconnaissance du potentiel important des PEO au postsecondaire en milieu minoritaire francophone. La réutilisation et le partage de contenu mentionné par les répondant.e.s constituent les approches ouvertes les plus appliquées, mais les données nous indiquent que les pratiques sont surtout ponctuelles et qu'elles ne s'appliquent pas nécessairement dans tout le processus d'enseignement et apprentissage, donc à la pédagogie dans son entièreté. Cette recherche nous montre qu'il y a assurément un intérêt de la part des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours de créer, intégrer et partager plus de contenu ouvert, adapté et représentatif de la réalité francophone minoritaire, mais des défis et limites majeurs, particulièrement liés au contexte francophone minoritaire, s'interposent. Une réflexion collective et des actions concrètes sont nécessaires pour souligner le potentiel de créer et de partager ouvertement des ressources et pratiques pédagogiques par et pour cette communauté afin de favoriser l'inclusion et l'équité. Nous recommandons la création de ressources éducatives libres et une campagne de sensibilisation nationale auprès des professeur.e.s de la part des experts dans le domaine comme premiers pas.

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu se concrétiser sans le soutien, les conseils et encouragements de ma directrice Megan Cotnam-Kappel. Ta perspective critique et ta rigueur ont grandement contribué à ma recherche. Merci pour ton engouement pour mon projet dès notre première rencontre et de m'avoir appuyé tout au long du processus. Plus encore, merci de m'encourager à poursuivre mes recherches au doctorat. Je suis impatiente pour la suite!

Un très grand merci à mon comité de thèse d'excellence, Michelle Schira Hagerman et Alison Flynn. Vos commentaires et recommandations ont été précieux pour l'avancement de mes idées et l'aboutissement de cette recherche.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance aux participant.e.s de partout au Canada qui ont pris un peu de leur temps pour remplir mon questionnaire en ligne et ainsi contribuer au succès de ce projet. La réponse positive reçue est allée au-delà de mes espérances.

Merci à ma collègue et amie Mélanie pour tes encouragements. Ton amitié et mentorat durant le processus de cette maîtrise ont été significatifs pour moi.

Et merci à Marc-André pour ta patience et ta compréhension envers mes aspirations de recherche!

Première partie: Introduction et méthodologie

1. Contexte général

Depuis plusieurs années déjà, on assiste à l'établissement d'un écosystème en recherche et dans le milieu des universités : le mouvement ouvert. Le mouvement ouvert englobe les pratiques et activités visant à soutenir la cause ouverte, qui se caractérise par la démocratisation de la construction et de la diffusion des connaissances (Boyes, 2017 ; Couros et Hildebrandt, 2016). Maintenant bien implanté dans les publications savantes avec le libre accès, il s'en est suivi d'autres initiatives, soit les données ouvertes, le gouvernement ouvert et, plus globalement, les connaissances ouvertes (*open knowledge*). Dans le domaine de l'éducation et des pratiques pédagogiques, le mouvement fait sa place avec l'éducation ouverte.

L'éducation ouverte est un concept en évolution, qui comprend des idées et des pratiques pédagogiques qui visent à élargir l'accès à l'apprentissage, particulièrement dans une approche de création, de réutilisation et de partage de ressources et des connaissances (Cronin, 2019 ; Weller et al., 2018). Le Open Education Consortium (s.d.) soutient que l'éducation ouverte englobe les ressources, les outils et les pratiques qui utilisent un cadre de partage ouvert pour améliorer l'accès et l'efficacité de l'éducation dans le monde entier. Au Canada, l'organisme BCcampus (s.d.), chef de file dans le domaine au pays, définit l'éducation ouverte comme l'usage de ressources éducatives libres (REL) pour le soutien de l'apprentissage, et le partage ouvert de pratiques pédagogiques dans le but d'améliorer l'éducation et la formation au niveau institutionnel, professionnel et individuel. Certains concepts sont importants et forment les bases de ces définitions, soit les pratiques éducatives ouvertes (PEO) et les REL.

Les REL ont été reconnues en 2002 dans un forum sur les didacticiels ouverts en enseignement supérieur organisé par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2017). La définition la plus répandue des REL les décrit comme étant des matériaux numérisés, offerts gratuitement et ouvertement aux éducateurs.trices, aux étudiant.e.s et aux apprenant.e.s afin qu'ils puissent les utiliser et les réutiliser pour l'enseignement, l'apprentissage et la recherche (OECD, 2007). Ces matériaux peuvent avoir diverses formes, par exemple des manuels libres, des cours en entier (comme certains *massive open online course*, MOOC), des modules d'apprentissage, exercices, vidéos, balados, sites Web, articles de revues publiés en libre

accès et même les ensembles de données, les logiciels... (Moist, 2017). En 2019, l'UNESCO adopte et recommande la création, l'utilisation et l'adaptation de REL inclusives et de qualité, et propose la coopération internationale dans ce domaine. Pour mener à terme cette recommandation, l'UNESCO (2019) propose cinq actions : 1) renforcer la capacité des acteurs à créer, accéder, réutiliser, adapter et redistribuer les REL ; 2) développer une politique de soutien aux REL ; 3) encourager des REL de qualité, inclusives et équitables ; 4) favoriser la création de modèles de durabilité pour les REL ; et 5) promouvoir et renforcer la coopération internationale en matière de REL. Depuis, des initiatives ont lieu pour suivre ces recommandations. Entre autres, nous voyons de plus en plus de soutien pour la création de REL, particulièrement dans le milieu postsecondaire, comme des subventions, des outils et des webinaires offerts par des organismes à but non lucratif qui soutiennent le milieu de l'éducation, du soutien des bibliothèques, et des ressources sur les meilleures pratiques en matière d'éducation ouverte et de création de REL (Goodsett et al., 2016 ; McGearly et al., 2021 ; Reed et Jahre, 2019).

Faisant partie d'un discours en développement dans les universités, surtout considérant l'accessibilité et l'abordabilité des REL, l'éducation ouverte est en plein essor. Les REL se présentent souvent comme une solution de remplacement gratuite pour les manuels scolaires commerciaux. Dispendieux, l'achat de ces manuels est souvent imposé aux étudiant.e.s dans le cadre de plusieurs cours universitaires. Les collections de bibliothèques universitaires, bien qu'elles offrent un éventail d'ouvrages pour la recherche, contiennent peu de manuels scolaires. Les nouvelles éditions qui paraissent fréquemment, le nombre d'exemplaires qu'il faudrait acheter pour répondre à la demande, les prix très hauts, les restrictions de licences des éditeurs, sont tous des facteurs qui dissuadent les bibliothèques à acheter des manuels pour leurs collections (Lyons et Hendrix, 2014). Sachant que les prix des manuels commerciaux ne cessent d'augmenter, leur achat n'est plus une option abordable pour les étudiant.e.s, ce qui fait en sorte que certains d'entre eux décident de ne pas acheter les manuels et ressources nécessaires à leurs études (Katz, 2019 ; Lyons et Hendrix, 2014), ce qui peut nuire à leur réussite. Les REL, étant gratuites, ouvertes, et souvent numériques, offrent donc une solution très intéressante pour faire face aux défis imposés par les prix et l'accès limité des manuels scolaires (Fischer et al., 2015). Aux États-Unis, une loi sur les manuels scolaires abordables, le *Affordable College Textbook Act*, est même en vigueur pour soutenir l'utilisation et la sensibilisation des manuels ouverts et des REL, et ainsi rendre plus accessibles les études postsecondaires (SPARC, 2019).

Au Canada, des provinces ont mis en place des services pour soutenir l'éducation ouverte. Par exemple en Ontario, eCampusOntario offre l'accès aux plateformes de création et d'édition numérique Pressbooks et Studio H5P à tout le personnel des établissements postsecondaires membres. Des webinaires sont offerts régulièrement. La Bibliothèque Libre de eCampusOntario est également le dépôt provincial principal pour les REL créées dans la province, bien que des REL d'ailleurs peuvent y être ajoutées. Aussi, de plus en plus de bibliothèques universitaires canadiennes proposent un système de subvention pour encourager la création ou l'adaptation de REL (Lei et al., 2019 ; McGeary et al., 2021 ; Meijer-Kline, 2019). Un groupe de travail sur l'éducation ouverte, soutenu par l'Association des bibliothèques de recherche du Canada (ABRC), a comme mandat d'offrir des conseils pour assurer la pertinence continue des activités en matière d'éducation ouverte et créer des occasions de qualité pour les bibliothécaires afin de renforcer la capacité et les compétences de leadership dans ce domaine (ABRC, 2019). L'émergence et la reconnaissance de l'éducation ouverte dans les universités et dans le milieu académique méritent que l'on s'y penche.

1.1. L'éducation ouverte en français

Bien qu'il y ait un engouement pour l'éducation ouverte et que de plus en plus de ressources éducatives soient offertes librement, on retrouve très peu de ressources en français et, dans le contexte qui nous intéresse, très peu de ressources créées ou adaptées par et pour les professeur.e.s et étudiant.e.s du postsecondaire en milieu linguistique francophone minoritaire au Canada, soit les francophones qui vivent en français à l'extérieur de la province du Québec. Selon une perspective sociolinguistique, une langue est minoritaire quand deux phénomènes se produisent concurremment : la langue est minorée (qualitativement), car son statut social diminue par rapport à la langue majoritaire et elle est minorisée (quantitativement), car elle est moins souvent produite (à l'oral et à l'écrit) et il y a moins d'interactions possibles dans cette langue (Blanchet, 2002, p. 96). Bien que le français soit une langue internationale avec le statut de langue majoritaire dans différents coins du monde, au Canada elle représente une langue minoritaire dans tous les provinces et territoires hors Québec. Avec la montée puissante de l'anglais comme langue véhiculaire mondiale, notamment dans la production de connaissances scientifiques, les enjeux liés aux politiques des groupes linguistiques minoritaires, ainsi que leurs revendications, sont un point d'intérêt depuis plusieurs décennies (Brando et Morales-Gálvez, 2021).

En consultant les principaux dépôts de ressources éducatives libres dans les différentes provinces du pays où le français est en situation minoritaire, nous remarquons le taux très bas de ressources en français. Par exemple, au moment de la rédaction à l'hiver 2023, la Bibliothèque Libre de eCampusOntario contenait 113 REL étiquetées en français, sur un total de 6 109 ressources, ce qui représente environ 2 % du contenu. Ces ressources en français ne sont également pas toutes canadiennes et créées avec une perspective locale. Sur RELAtlantique, qui a été inaugurée en 2021, il n'y avait pas de REL en français. BCcampus et OpenEd Manitoba n'affichent pas de REL en français et il n'est pas possible de faire un tri par langue.

Le Canada compte pourtant un réseau de 22 établissements d'études postsecondaires francophones hors Québec (ACUFC, 2020). Avec l'Université de l'Ontario français (UOF) qui a accueilli sa première cohorte d'étudiant.e.s en septembre 2021, après des années d'efforts et de revendications (Doucet, 2021), nous pourrions dire que le fait français est vivant et qu'il y a un désir d'étudier dans cette langue. Reste que plusieurs établissements d'études postsecondaires francophones, comme le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta et l'Université Laurentienne de Sudbury, peinent à garder leurs programmes actifs, fautes de financement, de mauvaise gestion, et de manque de soutien de la part des gouvernements (Fortier, 2021 ; Neveu, 2021 ; Savoie-Brideau, 2021). À cela s'ajoute le fait que les étudiant.e.s francophones en milieu minoritaire sont sous-représentés aux études postsecondaires (Rae, 2005 ; Lamoureux, 2010). En prenant compte de cette situation, la création et l'usage de REL en français pourraient être un moyen de mettre de l'avant la langue française et d'offrir des ressources scolaires accessibles et adaptées pour les étudiant.e.s qui étudient en milieu minoritaire. Toutefois, le mouvement actuel de l'éducation ouverte, qui inclut les REL, mais aussi les pratiques éducatives ouvertes, peut être perçu comme unilingue anglophone et homogène (Cobo, 2013 ; Hodgkinson-Williams et Trotter, 2018 ; Karakaya et Karakaya, 2020). Avec les REL venant particulièrement des pays des Nord, nous pourrions y voir un certain « impérialisme culturel » qui mène à une répartition inégale du monopole des connaissances (McGreal, 2017 ; Tait, 2018). Pouvons-nous donc dire que l'éducation ouverte est réellement ouverte, inclusive et équitable ?

Lorsque nous considérons ce mouvement selon une perspective linguistique et de justice sociale, « l'ouverture » du matériel didactique et des pratiques éducatives ne garantit pas leur réutilisabilité dans des contextes culturels distincts (Kurek, 2016). Donc, en plus de devoir adapter de manière

critique ces ressources aux réalités pédagogiques, aux pratiques et aux priorités des apprenant.e.s pour bien répondre aux besoins du milieu académique, il faut prendre en compte le contexte local, culturel et linguistique. Mishra (2017) soutient cette affirmation en disant :

Understanding the socio-psychological milieu of teachers in the context of an educational institution and a country is important to successfully mainstream OER. Rather than focusing on the cost savings accrued with OER, the emphasis should be on building a culture of using OER in local contexts. (p. 377)

Ainsi, en choisissant une REL en anglais pour enseigner, il ne s'agit pas d'en faire une simple traduction. Même chose pour les ressources existantes de langue française provenant de pays ou régions en contexte linguistique francophone majoritaire. Pour assurer une expérience éducative motivante et authentique pour les apprenant.e.s, l'utilisation de REL, et en général les pratiques éducatives ouvertes, nécessite une adaptation au contexte local et une réflexion critique sur son contenu et son usage de la part des professeur.e.s pratiquant.e.s. Cette tâche peut être lourde à porter pour les professeur.e.s francophones, qui travaillent déjà dans un contexte où les ressources sont moindres. Si les PEO sont approchées de manière critique, avec un désir de répondre aux besoins des étudiant.e.s et des communautés minoritaires, comme les francophones en milieu minoritaire, elles peuvent favoriser l'équité des chances en matière d'éducation et soutenir l'accès universel à la connaissance (Mishra, 2017). L'adaptation des pratiques représente un défi qui reste à explorer, en partie à travers cette recherche. Cette opportunité des PEO d'améliorer l'équité des chances est une possibilité prometteuse et positive, mais très peu est encore connue sur le sujet.

2. Recension des écrits

Dans cette section, nous présentons une recension des écrits sur les principaux thèmes qui encadrent la recherche, soit les pratiques éducatives ouvertes, ainsi que le secteur postsecondaire en milieu francophone minoritaire. Cette recension des écrits offre différents points de vue qui alimentent et guident les questions de recherche (Séguin, 2016).

2.1. Éducation ouverte, pédagogie et pratiques éducatives ouvertes

L'éducation ouverte n'est pas un concept récent et sa définition a bien évolué depuis les cinquante dernières années. En 1978, Robert P. Mai parle d'une salle de classe ouverte (*open classroom*) qui se caractérise par l'apprentissage par la découverte et la liberté de choix des élèves à prendre des décisions, ainsi qu'à un programme d'études basé sur les besoins individuels des élèves. Au Québec, Claude Paquette (1979) suggère que la pédagogie ouverte se centre sur l'interaction entre

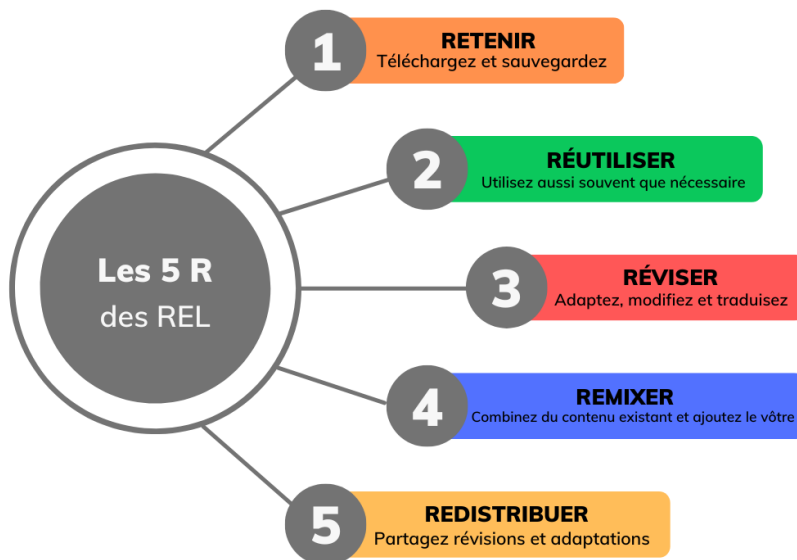
l'élève et l'environnement éducatif proposé. Il qualifie la pédagogie ouverte comme étant fondée sur le respect des différences inhérentes des élèves, sur la croissance individualisée, sur l'influence indirecte de l'enseignant sur la croissance de l'élève et finalement, sur l'aspect naturel de l'apprentissage guidé par l'élève.

L'éducation ouverte, la pédagogie ouverte et les PEO se redéfinissent depuis plusieurs années déjà. Pour les distinguer, nous pouvons dire que l'éducation ouverte représente le mouvement idéologique d'approcher l'éducation avec ouverture. Les PEO sont plutôt la mise en application de pratiques concrètes dans l'enseignement, et la pédagogie ouverte fait partie de ces PEO. Les REL font également partie des PEO.

À ce sujet, la conceptualisation des 5R constitue un grand avancement du domaine des REL. Ces cinq actions, *retenir*, *réutiliser*, *réviser*, *remixer* et *redistribuer* (voir figure 1) définissent la base de ce que nous pouvons faire avec les REL (Wiley, s.d).

Figure 1.

Les 5 R des REL



« Les 5 R des REL » par Mélanie Brunet sous licence [CC BY 4.0](#) est une adaptation de David. Wiley, « [Defining the 'Open' in Open Content and Open Educational Resources](#) », sous licence [CC BY 4.0](#). Définitions adaptées de SUNY OER Services, « [5Rs of OER](#) » [Infographie], sous licence [CC BY 4.0](#).

En mettant les REL au centre du concept de l'éducation ouverte, Wiley et Hilton (2018) proposent un nouveau terme, soit *OER-enabled pedagogy* (pédagogie axée sur les REL). Cette pédagogie englobe l'ensemble des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui sont possibles en appliquant les 5R (Wiley et Hilton, 2018). Par exemple, en impliquant les étudiant.e.s dans la création d'une REL dans le cadre d'un cours, en utilisant et remixant des contenus en accès ouvert, et en mettant le produit numérique final en ligne, disponible à tous, avec une licence Creative Commons (Williams et Werth, 2021).

Les éléments abordés jusqu'ici misent surtout sur les aspects pratiques des REL. Mais l'éducation et les pratiques éducatives ouvertes englobent plus que des ressources. Certains chercheurs parlent de pédagogie ouverte sans mettre l'accent sur les REL. Couros (2010) définit cette pédagogie sous l'optique de l'enseignement ouvert (*open teaching*) :

[...] the facilitation of learning experiences that are open, transparent, collaborative, and social. Open teachers are advocates of a free and open knowledge society, and support their students in the critical consumption, production, connection, and synthesis of knowledge through the shared development of learning networks (p. 115).

Certains des concepts de cette définition, soit l'ouverture, la collaboration, l'aspect social et critique, sont récurrents dans les définitions et interprétations de la pédagogie ouverte qui suivront.

L'éducation ouverte englobe l'intégration d'une variété de pratiques pédagogiques et éthiques. Nous pouvons y lier plusieurs attributs : l'intégration et l'usage de technologies interactives et participatives, l'ouverture et la confiance, l'innovation et la créativité, le partage des idées et des ressources, la réflexivité sur les pratiques, une communauté connectée, la participation des apprenants, et la critique entre pairs (Hegarty, 2015). Ces attributs font la promotion d'une culture participative et de confiance entre les participant.e.s (Baran et AlZoubi, 2020). Bien que ces attributs guident la qualité des pratiques, elles ne sont toutefois pas prescriptives et toutes nécessaires pour intégrer des pratiques de l'éducation ouverte (Paskevicius, 2017). On suggère aussi d'utiliser les REL comme point de départ pour refaire des cours afin qu'ils ne soient pas seulement des dépôts de contenu, mais des plateformes d'apprentissage, de collaboration et d'engagement avec le monde extérieur à la classe (DeRosa et Robison, 2017). Finalement, la pédagogie ouverte est également définie comme une approche pédagogique qui vise à remédier à l'inégalité sous-jacente de la création de connaissances dans la culture universitaire en démocratisant les ressources éducatives (Croft et Brown, 2020).

Comme nous le constatons, un autre aspect de l'éducation ouverte est la possibilité d'impliquer l'étudiant.e dans un effort collectif de création de contenu. Par exemple, l'étudiant.e peut créer ou adapter des REL, comme des manuels ou des exercices de cours, avec son professeur.e, développer des blogues, des vidéos pour des plateformes éducatives en ligne, etc. En intégrant l'étudiant.e dans le processus de création de contenu, il devient un participant actif et autonome de son apprentissage (Cronin, 2017 ; de los Arcos et collab., 2016 ; Instance et Dumont, 2010 ; Williams et Werth, 2021). De plus, la collaboration entre professeur.e.s et étudiant.e.s dans le cadre de projets de cocréations est bénéfique pour les étudiant.e.s de différentes façons, comme l'introduction à de nouvelles perspectives et manières de penser, l'acquisition de compétences pour l'apprentissage continu (*lifelong learning*), la création de communautés de travail inclusives et un sens d'appartenance au sein de leur établissement d'étude (Carle et al., 2021; Ehlers, 2011 ; Hodgkinson-Williams et Paskevicius, 2012). Finalement, il est suggéré que d'intégrer la voix des étudiant.e.s dans les pratiques de l'éducation ouverte permet d'adresser des inégalités présentes chez certains groupes en soutenant des espaces inclusifs par la collaboration et la participation à l'apprentissage, le partage des connaissances et d'expériences, ainsi que d'implanter un espace de confiance et de respect entre l'étudiant.e. et le professeur.e (Baran et AlZoubi, 2020 ; Hockings et al., 2012). En créant ou en adaptant des ressources, en collaborant avec les étudiant.e.s, il est possible de personnaliser les méthodes d'enseignement et de les ajuster selon les besoins des apprenant.e.s ou du cadre d'apprentissage (Blomgren, 2018 ; Kimmons, 2016). Ceci n'est pas nouveau en soi, mais c'est particulièrement intéressant dans le contexte ouvert puisqu'ensuite, les ressources peuvent être partagées, adaptées, remixées par d'autres, par exemple. Il y a donc un cycle de création et de partage qui permet d'accroître la teneur et l'impact de l'apprentissage. Cet aspect important et intéressant de l'éducation ouverte n'est toutefois pas exploré en détail dans cette thèse. Il s'agit d'un terrain vaste pour des recherches futures.

Il est à mentionner que les compétences numériques font aussi partie du discours sur l'éducation ouverte. Puisque les PEO se déploient surtout en ligne, il faut développer des compétences technologiques pour trouver, adapter, réutiliser et créer des REL et adopter des pratiques ouvertes. Il s'avère aussi nécessaire de se familiariser avec le langage lié aux licences de droits d'auteurs et particulièrement les licences ouvertes Creative Commons (Armellini et Nie, 2013 ; Kimmons, 2016). En plus de devoir apprendre à utiliser des plateformes numériques, telles que Hypothesis, Pressbooks, Wordpress, Studio H5P, les professeur.e.s doivent comprendre les principes de la

conception pédagogique, du design universel, de l'accessibilité et de la publication en ligne (Paskevicius et Irvine, 2019). Il s'agit alors d'un investissement important dans la formation et le développement professionnel des professeur.e.s pour repenser l'enseignement postsecondaire dans un environnement numérique, hautement technologique et globalement ouvert. Sans soutien de la part du système éducatif et des pairs, il peut être difficile pour un.e professeur.e d'adhérer à la culture ouverte et d'adopter cette perspective basée sur l'accès et le partage des connaissances sans restriction (Gruszczynska et al., 2013). Il est donc important que le mouvement de l'éducation ouverte soit rejoint avec patience et persévérance, et que toutes les parties prenantes, comme la haute direction des établissements, les professeur.e.s, et même les gouvernements, soutiennent les principes de ce mouvement et soient également des participants actifs (Kimmons, 2016 ; Mishra, 2017).

Il y a assurément des défis dans l'intégration au mouvement de l'éducation ouverte. Le manque de mesures incitatives et de soutien envers le corps professoral, la qualité et la pertinence du matériel libre disponible, et la durabilité à long terme des initiatives ouvertes sont toutes des raisons qui pourraient décourager un.e professeur.e ou pédagogue (de los Arcos et al., 2016 ; Hylén, s.d ; Kimmons, 2016). Également, bien que les REL soient par définition accessibles gratuitement, la plupart du temps il y a des coûts associés à leur création, leur adaptation et même leur promotion (Annand, 2015). Parmi ces coûts, des salaires, des frais liés au respect des droits d'auteurs et des normes d'accessibilités, ainsi que des frais pour l'infrastructure technologique (Annand 2015). Le manque de connaissances technologiques et numériques, des licences Creative Commons (fondamentales dans la création et l'usage de REL) peut aussi être un élément dissuasif pour des professeur.e.s de se lancer dans ces pratiques (Armellini et Nie, 2013 ; Andrade et al., 2011). Le manque de temps pour créer ou adapter des ressources, ainsi que le manque de ressources à adapter ou remixer dans certaines disciplines sont également des facteurs importants (Armellini et Nie, 2013 ; Andrade et al., 2011). Finalement, si tout le mouvement de l'éducation ouverte se déroule en anglais autour de nous, comme la documentation, les blogues, les REL et les conférences, il peut être complexe pour quelqu'un de francophone en milieu minoritaire d'entreprendre ce changement de paradigme dans son approche pédagogique. On ne s'y sent pas interpellé.

Il est important de souligner la tension qui existe entre l'éducation ouverte et la réalité capitaliste des universités. Les avantages apparents de l'éducation ouverte se confrontent à des établissements

d'enseignement néo-libéraux, où l'éducation est une valeur marchande à commercialiser (Marginson, 2007). Bien que les REL et l'éducation ouverte tentent de libérer les connaissances du marché des publications savantes axé sur les revenus, il est toutefois difficile de complètement y dissocier le travail intellectuel impliqué dans la création du matériel et qui est une des marchandises de l'université néo-libérale (Almeida, 2017). Il importe aussi de se demander s'il est approprié de demander aux étudiant.e.s de payer des frais de scolarité pour développer du contenu dans leurs cours universitaires qui sera ensuite diffusé ouvertement pour tous. Cette tension entre l'éducation ouverte et la réalité néo-libérale des établissements postsecondaires semble difficile à atténuer. En refusant de reconnaître le contexte néo-libéral actuel dans laquelle l'éducation est ancrée, nous ne pouvons comprendre pleinement les contextes socio-idéologiques et socio-économique dans lequel les REL et l'éducation ouverte se situent (Almeida, 2017).

2.2. Les études postsecondaires en milieu francophone minoritaire

Pour soutenir le fait français et le bilinguisme au pays, le Canada se dote de la *Loi sur les langues officielles* (1985). La loi assure le respect des langues officielles, leur égalité de statut et l'égalité de droits et privilèges, et appuie le développement des minorités linguistiques. Reste que dans certains secteurs, tels que l'éducation au postsecondaire, les lignes directrices par rapport aux langues officielles sont parfois imprécises ou spécifiques à une province ou région. Des politiques sur l'équité et l'accès aux services dans les deux langues officielles sont donc nécessaires. Par exemple, plusieurs provinces se dotent d'une politique d'aménagement linguistique (PAL). Dans le milieu de l'éducation postsecondaire en Ontario, nous avons la *Politique d'aménagement linguistique pour l'éducation postsecondaire et la formation en langue française* (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2011). Développée dans le but de renforcer la pérennité de la culture francophone et d'améliorer les possibilités économiques et d'emploi dans la province, la PAL encourage les institutions partenaires à développer leurs propres politiques sur le français et le bilinguisme (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2011). Des établissements d'enseignement postsecondaire mettent en pratique cette politique d'aménagement. Par exemple, l'Université d'Ottawa a publié en 2019 son *Plan d'action pour la francophonie*. Ce rapport présente des actions pour favoriser la réussite de trois grands objectifs, soit d'assurer une gouvernance plus efficace de la francophonie à l'Université d'Ottawa, renforcer la présence et le rayonnement de la francophonie sur le campus, et finalement de mieux communiquer la mission francophone de l'Université à ses différents publics cibles (Cardinal, 2019). Un premier rapport

de synthèse a été publié en 2021 et soulève des constats importants. En soulignant la manque d'accès à des cours en français, principalement à cause du manque de cours offerts, le rapport mentionne le lien étroit que cet enjeu a sur la disponibilité de ressources et manuels de cours. Le manque d'accès à des cours et à des ressources d'apprentissages en français « réduisent considérablement la qualité de l'expérience étudiante pour les francophones et créeraient, malheureusement deux catégories d'étudiants qui n'auraient tout simplement pas les mêmes droits » (Cabinet du vice-recteur, International et Francophonie, 2021, p. 7). Bien que l'Université ait mis en action d'octroyer des ressources pour créer un programme de publication de manuels universitaires en français, et qu'il en résulte un programme de subvention REL à la Bibliothèque depuis 2020, il reste beaucoup de travail à faire pour arriver à une équité d'accès à l'apprentissage.

Une *Politique d'aménagement linguistique et culturelle* (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2014) est également en vigueur au Nouveau-Brunswick, sans toutefois mettre l'accent sur le secteur postsecondaire. Le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, qui comprend la Faculté Saint-Jean et le Centre Collégial de l'Alberta, met aussi de l'avant la culture francophone dans son dernier plan stratégique pour 2016-2021, sans pour autant bénéficier d'une politique provinciale. Parmi les grandes orientations de ce plan, on retrouve le renforcement du français en situation minoritaire, la célébration des francophonies canadiennes et internationales et la protection des droits linguistiques et des minorités (Campus Saint-Jean, 2016). Les politiques d'aménagement linguistique, et plus précisément les établissements qui les appliquent, misent sur des efforts communs pour assurer une vitalité linguistique et culturelle des communautés francophones (Lamoureux, 2010). Il s'agit d'un effort politique de rétention des étudiant.e.s dans les systèmes scolaires et postsecondaires francophones et d'assurer une pérennité territoriale du français dans les régions où il est plus fragile (Cardinal, 2008).

On reconnaît donc que les collèges et universités de langue française au Canada sont un moyen de survie pour la langue et les communautés francophones (Gaudet et Loslier, 2009 ; Gérin-Lajoie, 1995). En plus d'offrir la possibilité d'étudier dans sa langue, elles servent à la reproduction et la protection des pratiques culturelles, et permettent de renforcer l'identité des groupes minoritaires francophones (Gérin-Lajoie, 1995). Bien que le pays compte aujourd'hui 22 établissements d'étude postsecondaire de langue française hors Québec, le choix d'étudier en français ou en anglais peut être influencé par différents facteurs, comme la proximité des établissements

d'enseignement, les programmes offerts, la disponibilité des ressources éducatives en français et les opportunités professionnelles (Gaudet et Loslier, 2009). Il importe aussi de préciser que l'offre de programmes, de cours et de ressources est rarement équivalente à l'offre dans la langue majoritaire. Par exemple, les programmes de formation ne sont pas tous offerts en français au pays, tout comme de nombreux documents et ressources pédagogiques qui sont également disponibles seulement en anglais (Gaudet et Loslier, 2009 ; Cabinet du vice-recteur, International et Francophonie, 2021). Des coûts de traduction de ressources peuvent s'ajouter si l'on veut faire une traduction française pour nos étudiant.e.s. Dans d'autres cas, des professeur.e.s doivent adopter des ressources en anglais, faute d'options. Quant à l'expérience linguistique des étudiant.e.s provenant de communautés francophones en situation minoritaire, les recherches indiquent qu'ils manifestent souvent de l'insécurité linguistique et ne voient pas leurs variétés de français valorisées par les établissements postsecondaires (Comtois, 2007 ; Desabrais, 2013 ; Lamoureux et al., 2020). Toutefois, la volonté d'étudier en français semble liée au désir d'une expérience globale en français, qui déborde de la salle de classe et favorise l'inclusion communautaire (ACUFC et FCFA, 2022). Avec ces missions dédiées à la francophonie, ces politiques additionnelles, ces plans stratégiques variés, la réalité et les expériences des professeur.e.s et des étudiant.e.s sont différentes selon la région dans laquelle ils enseignent et étudient. Nous pourrions ainsi dire que les expériences avec l'éducation ouverte sont également différentes, selon le contexte et les défis locaux. C'est pourquoi nous soulignons le potentiel de créer et de partager ouvertement des ressources et pratiques pédagogiques par et pour cette communauté minoritaire afin de favoriser l'inclusion et la sécurité linguistique de ces étudiant.e.s.

3. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel sert de matrice théorique à la recherche et guide toutes les étapes subséquentes, comme la collecte et l'analyse de données (Gohier, 2018). Dans cette section, nous présentons les concepts qui guident la recherche et orientent notre réflexion, soit l'éducation ouverte et surtout les pratiques éducatives ouvertes, et la justice sociale et linguistique.

3.1. Éducation ouverte

En considérant son adaptabilité et sa transformation selon le contexte, l'idée de l'éducation ouverte est une idée en mouvance qui se « recontextualise » selon l'environnement dans lequel elle est implantée (Cronin, 2017). Nous pouvons ainsi difficilement dire que l'éducation ouverte est neutre et qu'elle a la même valeur ou la même pertinence dans tous les contextes d'apprentissage. Par

exemple, en milieu francophone minoritaire, l'éducation ouverte peut contribuer à la revitalisation du français et assurer un certain accès aux connaissances scientifiques en français. En utilisant les travaux du sociologue Basil Bernstein, Cobb (2019) précise : « recontextualisation considers how ideas transform as they move among fields, actors and contexts, and it provides a way to understand and identify social bias » (p. 30). Cobb explique que les idées et concepts, comme l'éducation ouverte, vont se transformer selon le contexte dans lequel il évolue et la recontextualisation de l'éducation ouverte se fera directement dans son environnement local, avec ses acteurs précis (professeur.e.s, étudiant.e.s, établissements d'enseignement, etc.) et ses facteurs d'influences (gouvernement, budget, langue, etc.). Sachant que l'aspect économique est souvent celui qui est proposé lorsque nous discutons des REL, étant gratuites et accessibles (Cobb, 2019 ; Mishra, 2017), l'approche taille unique et la réutilisation du matériel libre dans sa forme originale, bien que rentable, n'assurent pas une optimisation de l'apprentissage et une intégration pédagogique harmonieuse dans tous les contextes d'enseignement et d'apprentissage (Cobb, 2019). Par exemple, une REL créée pour le système d'éducation en France ne sera pas nécessairement facile à réutiliser dans un contexte linguistique minoritaire francophone au Canada. Le vocabulaire, les attentes académiques, et le format d'enseignement ne sont pas les mêmes. Il en revient à la personne enseignante d'évaluer le matériel et de s'assurer que ça convient à son enseignement et à l'apprentissage de son groupe.

3.2. Justice sociale et éducation ouverte en milieu minoritaire

L'éducation ouverte en milieu minoritaire peut difficilement être abordée sans la lentille de la justice sociale. Dans cette section, nous explorons certains aspects à considérer et qui alimentent cette recherche.

Des recherches récentes sur les pratiques de l'éducation ouverte abordent le sujet dans une optique d'inclusivité et de justice sociale (Bali et al., 2020 ; Croft et Brown, 2020 ; Hodgkinson-Williams et Trotter, 2018 ; Jenkins et al., 2020 ; Lambert, 2018 ; Thorne, 2016). Sachant que l'éducation ouverte et les REL se veulent un moyen de donner accès à des ressources éducatives, d'offrir la possibilité de les modifier, et de démocratiser la création et le partage de connaissances, nous devons tout de même nous pencher sur l'impact du discours de l'éducation ouverte sur les questions d'équité et d'inclusivité par rapport aux étudiant.e.s. Voulant créer un environnement stimulant pour les étudiant.e.s, les professeur.e.s doivent être conscients de la manière dont les

populations historiquement sous-représentées sont systématiquement et socialement exclues d'une pleine participation à ce type d'activité (Croft et Brown, 2020). Les étudiant.e.s francophones ou qui étudient en français en milieu linguistique minoritaire au Canada en sont un exemple, mais aucune étude recensée ne nous permet de mieux comprendre les enjeux d'inclusion ou de participation en éducation ouverte propres à cette communauté.

Lambert (2018) suggère une définition de l'éducation ouverte qui mise sur le potentiel du mouvement pour la justice sociale, notamment pour les apprenant.e.s marginalisé.e.s ou sous-représenté.e.s dans les systèmes :

Open Education is the development of free digitally enabled learning materials and experiences primarily by and for the benefit and empowerment of non-privileged learners who may be under-represented in education systems or marginalised in their global context. Success of social justice aligned programs can be measured not by any particular technical feature or format, but instead by the extent to which they enact redistributive justice, recognitive justice and/or representational justice (p. 239).

Nous retenons cette définition pour son regard inclusif et tourné sur les valeurs mêmes de l'ouverture. Elle suggère que l'éducation ouverte est là pour répondre à un problème plus large que le prix des manuels scolaires, soit l'accès à l'éducation et le succès dans les études pour tous. Les différentes façons dont nous adoptons des pratiques éducatives ouvertes peuvent donc mener à la construction d'une justice sociale. Nous reviendrons à cette définition dans l'article également.

Toutefois, cette idée n'est pas sans limites. Créer des occasions d'apprentissages en appliquant des pratiques éducatives ouvertes ne va pas nécessairement régler des inégalités sociales, numériques et pédagogiques. Les PEO doivent être adoptées avec intention et les choix pédagogiques doivent être informés par les principes de justice sociale. L'utilisation d'une REL dans un cours peut réduire aux coûts d'achat de matériaux pour les étudiant.e.s, certes, mais sa sélection devrait également être basée sur la pertinence de son contenu, comme des exemples qui s'appliquent au contexte local.

3.2.1. Le rôle des étudiant.e.s

Une approche de justice sociale à l'éducation ouverte est essentielle pour développer des PEO qui sont éthiques, inclusives et ont un pouvoir transformateur pour tous les étudiant.e.s (Koseoglu et Bozkurt, 2018). Des principes de justice sociale, comme la justice redistributive (*redistributive*), la justice de reconnaissance (*recognitive*), et la justice représentative (*representational*), peuvent être appliqués vis-à-vis l'éducation ouverte et les étudiant.e.s (Lambert, 2018). Dans le contexte

de l'éducation ouverte, la justice redistributive signifie la répartition de ressources libres à ceux qui, par leur situation socioculturelle, ne peuvent pas s'offrir les matériaux commerciaux. La justice de reconnaissance implique la reconnaissance et le respect des différences culturelles et de genre dans l'application des pratiques. Et finalement, la justice représentative évoque l'autodétermination des personnes et des groupes marginalisés, par exemple, en coconstruisant des REL pour les apprenant.e.s francophones minoritaires par les francophones minoritaires (Lambert, 2018). En termes plus pratiques, impliquer les étudiant.e.s afin que leurs voix soient représentées dans le mouvement d'éducation ouverte représente donc un enjeu de justice sociale.

Pour des groupes minoritaires, comme les francophones en milieu minoritaire au Canada, l'éducation ouverte peut avoir des retombées positives dans le cas où ces groupes peuvent et choisissent d'y participer et faire entendre leurs voix. Toutefois, ceci souligne une autre dimension d'équité liée aux enjeux de travail des étudiant.e.s. Quand les pratiques d'éducation ouverte sont fortement collaboratives, comme recommandé par des chercheurs du domaine (Andrade et al., 2011 ; Baran et AlZoubi, 2020 ; De Rosa et Robinson, 2017 ; Hegarty, 2015 ; McGeary et al., 2021 ; Paskevicius, 2017), beaucoup du travail de production de contenu ouvert est mis sur les épaules des étudiant.e.s (Croft et Brown, 2020). Il y a donc d'autres considérations d'importances, comme la compensation pour la propriété intellectuelle des étudiant.e.s, l'appropriation culturelle ou le vol potentiel du contenu créé par les étudiant.e.s (Croft et Brown, 2020 ; Williams et Werth, 2021). Ces éléments complexifient la question et doivent être établis d'un commun accord avec les étudiant.e.s, et méritent une réflexion et un travail d'exploration pour trouver des solutions ou alternatives qui amélioreraient nos pratiques.

3.2.2. La place de la langue minoritaire

Le choix de poursuivre des études postsecondaires en français ou en anglais n'est pas anodin et ceux qui choisissent d'étudier en français peuvent trouver difficile de reconnaître et prendre leur place durant leur transition aux études supérieures (Lamoureux et Cotnam, 2012 ; Lamoureux et al., 2020). Étant donné que le mouvement d'éducation ouverte est si fortement lié aux environnements numériques, il devient aussi important de noter que plus de la moitié du contenu disponible en ligne, soit 56%, est en anglais (UNICEF, 2017). De plus, le contenu en français provient très souvent des milieux francophones majoritaires et ne reflète pas les langues, les cultures et les expériences des utilisateurs en milieux minoritaires (Chaput et Champagne, 2012). Donc, qu'en est-il des locuteurs francophones en milieu minoritaire qui vivent une réalité bien

différente de ceux de la France, la Belgique ou même le Québec ? Le manque de contenu en français, et surtout qui relève des communautés francophones minoritaires, souligne la nécessité de créer des espaces en ligne, qui mettent en valeur les identités et les cultures francophones, et qui permettent la création de contenu, l'échange d'idées, la découverte (Cotnam-Kappel et Woods, 2020 ; Chaput et Champagne, 2012).

Les enjeux propres au contexte linguistique minoritaire ont ainsi des effets sur l'éducation ouverte. En effet, Blanchet (2005) suggère que les langues minoritaires, comme le français au Canada, sont souvent minorisées et vues comme ayant moins de valeur. La situation unique dans laquelle se trouve le français en milieu minoritaire au Canada mérite que l'on se penche sur l'éducation ouverte dans une perspective d'équité culturelle (Bali et al., 2020), au bénéfice des étudiant.e.s et des professeur.e.s qui évoluent dans ce contexte.

3.3. Les pratiques éducatives ouvertes

Les pratiques éducatives ouvertes, qui sont en quelque sorte la mise en action de l'éducation ouverte, n'ont pas une seule définition qui est d'usage. Utilisées au départ pour définir les activités pédagogiques qui faisaient l'usage de REL (Bali et al., 2020 ; Blyth et Dalola, 2016), d'autres définitions apparaissent dans ce domaine naissant de recherche. Cronin (2017) suggère que les pratiques éducatives libres est une expression vaste qui décrit des pratiques qui incluent la création, l'utilisation et la réutilisation des REL ainsi que les pédagogies ouvertes et le partage ouvert des pratiques d'enseignement. Paskevicius (2017) offre une définition encore plus détaillée de ces pratiques :

Teaching and learning practices where openness is enacted within all aspects of instructional practice; including the design of learning outcomes, the selection of teaching resources, and the planning of activities and assessment. OEP engage both faculty and students with the use and creation of OER, draw attention to the potential afforded by open licences, facilitate open peer-review, and support participatory student-directed projects (p. 127).

Nous voyons dans cette définition le rôle important que jouent les étudiant.e.s en tant que participants et cocréateurs. L'intégration de pratiques de l'éducation ouverte n'est ainsi pas un acte solitaire et unidirectionnel. Le Open Educational Quality Initiative (OPAL) (Andrade et al., 2011) souligne également l'aspect communautaire des pratiques en mentionnant qu'elles s'adressent à l'ensemble des communautés de gouvernance des REL, soit les décideurs politiques, les gestionnaires et administrateurs d'organisations, les professionnels de l'éducation et les apprenants (p. 12).

En plus de l'usage et la création de REL et du partage des pratiques, les PEO mettent aussi de l'avant les technologies participatives, les réseaux sociaux, l'apprentissage par les pairs, la création du savoir et l'autonomie des apprenant.e.s (Cronin, 2017). Les pratiques et les pratiquant.e.s mettent plutôt l'accent sur le processus éducatif, plus que sur le produit (Bali et al., 2020 ; Koseoglu et Bozkurt, 2018). Ces pratiques doivent être informées par les initiatives et les mouvements de l'éducation ouverte et en incarner les valeurs, comme l'usage de logiciels libres (Koseoglu et Bozkurt, 2018). Certaines observations des PEO soulignent l'attention portée par les professionnel.le.s à certaines dimensions, par exemple l'équilibre entre confidentialité et ouverture, le développement des compétences numériques, la valorisation de l'apprentissage social et la remise en question des attentes traditionnelles en matière de rôle d'enseignement (Cronin, 2017).

Les PEO peuvent être considérés selon trois dimensions, soit de passer d'une approche centrée sur le contenu à une approche centrée sur le processus d'apprentissage ; d'une approche mise sur l'enseignant.e à une approche mise sur l'apprenant.e (constructivisme) ; et d'une orientation tournée vers la pédagogie à une orientation axée vers la justice sociale (Bali et al., 2020). La justice sociale peut être perçue selon une optique économique, politique ou culturelle. À dire vrai, Bali et al. (2020) suggèrent la dimension culturelle explicitement en soulignant que le professeur « may venture into addressing cultural injustice if the open textbook is offered in different languages or adapted to integrate culturally-relevant content » (p. 2). Pour adresser le manque de ressources dans les langues autres que l'anglais, la traduction du contenu ouvert, si possible par la personne enseignante, peut être un premier pas vers une forme de justice sociale (Hodgkinson-Williams et Trotter, 2018 ; Karakaya et Karakaya, 2020). Bien que la traduction puisse aider à rendre l'information compréhensible à une communauté linguistique, elle n'assure pas que le contenu soit significatif ou pertinent localement (Hodgkinson-Williams et Trotter, 2018). Pour assurer un impact positif, il faut approcher la traduction de manière réflexive et critique, comme suggéré par Mishra (2017). De plus, la création de ressources originales dans des contextes locaux, avec une représentation de voix locales et parfois marginalisées, peut contribuer à la réduction d'injustices soit historiques, sociales, culturelles et politiques (Cox et al., 2020 ; Karakaya et Karakaya, 2020).

L'adoption de pratiques de l'éducation ouverte se fait par une série de décisions personnelles motivées par nos valeurs et notre environnement structurel et culturel et ne se fait pas de manière

ponctuelle et rapide (Cronin, 2017). Les attributs décrits par Hegarty (2015) ainsi que les éléments soulignés dans les définitions ne seront donc pas tous présents dès le départ, mais ils se développeront et s'intégreront à mesure que nous progressons dans notre pratique. En utilisant des approches pédagogiques innovantes, inclusives et qui reflètent la diversité (Farmer et Lory, 2019), comme des REL et les pratiques éducatives ouvertes en français en contexte minoritaire pourraient le faire, les professeur.e.s peuvent avoir un effet positif sur le maintien de la langue française en milieu linguistique minoritaire et réduire les écarts de représentativité et reconnaissances sociales. Toutefois, des défis existent (Bali et al., 2020 ; Croft et Brown, 2020 ; Cronin, 2017 ; Lambert, 2018) et très peu de recherche a été faite en milieu minoritaire, d'où l'importance, sinon l'urgence, de mener une étude pour mettre en lumière la complexité d'adopter des PEO dans ce contexte.

4. Questions de recherche

Inscrites dans une démarche inductive, nos questions de recherche exploratoires permettent d'établir un portrait d'un enjeu peu analysé jusqu'à présent (Gauthier, 2016) et laissent place à une contribution des connaissances qui met au défi les consensus (Alvesson et Sandberg, 2013). Nos questions de recherche sont donc les suivantes :

1. Dans quelle mesure, le cas échéant, les professeur.e.s, bibliothécaires, et chargé.e.s de cours adoptent-ils des pratiques éducatives ouvertes en milieu francophone minoritaire au Canada ?
 - a. Quelles sont les pratiques éducatives ouvertes adoptées ?
 - b. Quels sont les défis d'intégration des pratiques éducatives ouvertes dans ce contexte linguistique minoritaire ?
 - c. Dans quelle mesure ces professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours considèrent-ils les enjeux d'équité de la langue dans leurs pratiques éducatives ouvertes ?
 - d. Quel est le rôle des étudiant.e.s dans les pratiques éducatives ouvertes des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours sondés?

5. Méthodologie

Cette étude qualitative et exploratoire avait comme but d'en savoir plus sur les pratiques d'enseignement courantes des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours en contexte

francophone minoritaire et de déterminer si ces pratiques correspondent aux pratiques éducatives ouvertes. Cette étude cherchait également à cerner les enjeux d'équité linguistique auxquelles font face les communautés francophones minoritaires au postsecondaire au Canada. Cette recherche a obtenu l'approbation déontologique de comité d'éthique à la recherche de l'Université d'Ottawa le 2 février 2022. Le numéro du dossier est S-01-22-7713.

5.1. Développement du questionnaire

Nous avons privilégié une collecte de données par questionnaire en ligne autoadministré, qui nous permet de poser des questions de réflexion pour brosser le portrait des habitudes et des connaissances relatives aux PEO d'un grand nombre de professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours en contexte francophone minoritaires. Le questionnaire est flexible, accessible à faible coût pour le chercheur et permet d'observer différents phénomènes dans plusieurs domaines de recherche (Durand et Blais, 2016). Pour cette étude nationale où recueillir une variété de perspectives d'acteurs en contexte francophone minoritaire était primordial, le questionnaire était le choix idéal puisqu'il pouvait être rempli en ligne et au moment opportun pour les répondant.e.s de partout au pays.

Le questionnaire a été développé en plusieurs étapes. D'abord, les objectifs de la collecte de données ainsi que les thèmes principaux ont été établis. Ensuite, des exemples de questionnaires sur les REL et l'éducation ouverte ont été consultés pour informer la structure des questions. En consultation avec la directrice de thèse et le comité de thèse, l'ébauche a été révisée et des corrections ont été apportées. Une deuxième ébauche a ensuite été préparée sur SurveyMonkey et évaluée en phase pilote auprès de trois bibliothécaires et une professeure en éducation, spécialiste en méthodologies de recherche, avec une variété de connaissances sur les REL. Leurs commentaires et suggestions ont été précieux pour l'amélioration et la correction du questionnaire.

Le questionnaire, propulsé par SurveyMonkey, contenait 38 questions, 13 ouvertes et 25 fermées, organisées en quatre thématiques: technologies, pédagogie, collaboration entre professeur.e.s et étudiant.e.s, et langue. Les questions fermées étaient sous la forme de choix multiple et échelle de Likert. Les questions ouvertes avaient comme but de chercher plus d'information sur certaines de questions fermées et les répondants avaient la possibilité de qualifier et de clarifier les réponses. Les questions ouvertes permettent aussi la collecte de réponses spontanées des participant.e.s en plus de leur laisser la liberté de s'exprimer dans leurs propres mots, ce qui en enrichi

l'interprétation pour le chercheur (Durand et Blais, 2016 ; Lebart, 2001). Lors du développement du questionnaire, chaque question a été classée sous les questions de recherche à laquelle elle répondait. Cette étape est importante pour s'assurer d'obtenir les réponses nécessaires pour bien répondre à nos questions de recherche.

Bien que la validité et la fiabilité peuvent être difficiles à mesurer pour des données qualitatives, certaines stratégies ont été mises en place pour assurer la crédibilité des résultats. Comme mentionné, l'outil de collecte de données a été piloté auprès de personnes ayant une variété de connaissances sur le sujet. Des notes ont été prises durant le processus de collecte de données et une réflexion critique a eu lieu afin d'assurer une profondeur et une pertinence suffisantes de la collecte et de l'analyse des données (Noble et Smith, 2015). Cette réflexion a été partagée de manière transparente sur le site web dédié à cette recherche (voir section 5.4.). Plusieurs extraits verbatim des réponses des participant.e.s ont été ajoutés aux résultats pour étayer les conclusions et aider le lecteur à juger si les thèmes finaux sont fidèles aux récits des participant.e.s (Noble et Smith, 2015; Slevin et Sines, 1999/2000). Finalement, le développement de cette recherche s'est fait en collaboration entre l'étudiante et la directrice de thèse, ce qui permet de garder une discussion active et critique sur les enjeux et biais de la recherche (Noble et Smith, 2015).

5.2. Collecte et analyse de données

Les données du questionnaire ont été analysées de façon descriptive et qualitative. L'analyse descriptive des questions fermées s'est faite à l'aide de statistiques descriptives au moyen de tableaux de distribution de données, soit des tris à plat, qui consistent à mettre en évidence les caractéristiques de la distribution de la variable (N'Da, 2015). Nous avons aussi codé les données d'après une méthode inductive d'analyse thématique (Braun et Clarke, 2006; 2019). Comme son nom l'indique, cette méthodologie d'analyse cherche à générer des thèmes qui capturent et diffusent l'essence des données (Braun et al., 2019). Les thèmes reflètent un modèle d'idées partagées à travers les données, ce qui permet d'en expliquer le sens. Les questions de recherche orientant l'étude ont servi de point d'ancrage pour l'analyse.

5.3. Recrutement

Le recrutement s'est déployé en trois approches : publications sur Twitter, courriels sur listes de distribution professionnelles et courriels directs. Durant les cinq semaines de recrutement, cinq tweets ont été publiés et retweetés 18 fois. L'invitation a aussi été envoyée à travers certaines listes de distributions, particulièrement les listes des réseaux sur l'éducation ouverte et les ressources

éducatives libres, par exemple canadaoer@lists.bccampus.ca, liboer@sparcopen.org, oyer@caul-cbua.ca. Bien que ces listes rejoignent souvent un auditoire plus large que seulement les professeur.e.s et bibliothécaires francophones, cette stratégie s'est ajoutée à notre stratégie de recrutement pour augmenter les chances de trouver des participant.e.s francophones au postsecondaire en contexte minoritaire.

En utilisant les sites web des établissements d'enseignement postsecondaire bilingues et francophones au Canada, ainsi que les départements de français et d'éducation en français de divers établissements de langue anglaise, une liste de plus de 250 professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours qui correspondaient au profil de participant.e recherché a été établi. Des courriels d'invitation à participer à la recherche ainsi que des courriels de rappels ont été envoyés aux noms sur cette liste. Par souci de protection de leurs identités, les participant.e.s n'ont pas eu accès aux adresses courriel des autres participant.e.s.

5.4. Recherche ouverte

Pour être conséquentes avec le sujet de la recherche et vivre l'expérience ouverte, nous avons tenté de faire de ce projet une recherche ouverte. Nous pouvons définir la recherche ouverte par certains buts qu'elle cherche à atteindre. D'abord, la transparence dans la méthodologie, la collecte des données et l'analyse. Ensuite, la disponibilité publique et la possibilité de réutilisabilité des données scientifiques. L'accessibilité publique et transparence de la communication scientifique (par exemple publication en libre accès). Et finalement l'utilisation d'outils basés sur le web pour faciliter la collaboration scientifique (Gezelter, 2009).

La transparence est vraiment une des valeurs fondamentales de la recherche ouverte (Open UBC, s.d.).

Transparency in open science in its simplest form requires researchers to share information about their methods, the data they use, and the analyses they conduct so that the larger research community can not only reproduce their research but also help to ensure its replicability. (Humphreys et al., 2021, p. 4).

Pour se faire, Twitter a été utilisé pour trouver des participant.e.s pour piloter l'outil de collecte de données. Le recrutement pour la collecte de données s'est également fait de manière ouverte sur Twitter. En respectant les mesures d'éthique établies, des tweets ont été publiés en étiquetant les établissements d'enseignement postsecondaire francophones ou bilingues au Canada.

[Un site web dédié à ce projet](#) a été développé. Le site web contient une page de présentation, pour partager quelques éléments biographiques et les champs d'intérêt de la chercheuse. Des pages avec le but du projet de recherche, l'approbation déontologique reçue, l'affiche de recrutement ainsi que le formulaire de consentement ont été ajoutés.

[Un blogue de recherche](#) a été rédigé pour partager du contenu sur le processus de cette recherche, par exemple la collecte de données, des données initiales, ainsi que des éléments d'analyses au fur et à mesure qu'ils se développaient. Le premier article de blogue a lancé le projet de recherche et détaille le but et sujet de la recherche ainsi que le processus de recherche ouverte. Le deuxième article fait un retour sur la collecte de données, en partageant les données de la dispersion des participant.e.s à travers le pays. On y discute également du processus de recrutement et évoque des conseils pour futur.e chercheur.e. Finalement, la dernière publication traite d'une participation à la conférence OEGlobal 22 à Nantes au mois de mai 2022, où une présentation sur l'analyse préliminaire des données a été offerte. Pour promouvoir les articles de blogue, Twitter a également été utilisé.

Certaines choses restent à faire pour compléter ce cycle de recherche ouverte. D'abord, les données seront déposées dans un dépôt ouvert pour offrir la possibilité de les réutiliser. Également, l'article de cette thèse sera publié dans une revue en libre accès. Finalement, cette thèse sera déposée de manière ouverte dans le dépôt institutionnel de l'Université d'Ottawa avec une licence Creative Commons.

5.5. Collaboration

Le travail de cette thèse s'est fait en collaboration entre l'étudiante et sa directrice. Catherine Lachaine a effectué la revue de la littérature, conçu l'étude et les outils de collecte de données, analysé les résultats et rédigé l'article et la thèse dans son entièreté. Megan Cotnam-Kappel a fourni des conseils, des révisions et des commentaires sur tous les aspects de l'étude en plus de participer à la rédaction de portions de l'article sur les études postsecondaires en milieu francophone minoritaire, pour une contribution d'environ 20%. Les deux autrices ont lu, révisé et approuvé le tapuscrit final.

Deuxième partie : article scientifique

Pratiques éducatives ouvertes au postsecondaire en milieu minoritaire francophone au Canada : défis et possibilités pour viser l'équité linguistique

Résumé: Cette étude qualitative explore les pratiques d'enseignement courantes des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours au postsecondaire en contexte francophone minoritaire et en quoi ces pratiques correspondent ou non aux pratiques éducatives ouvertes (PEO). Nous explorons ce sujet sous la perspective des enjeux d'équité auxquelles font face les communautés francophones minoritaires au Canada, soit les francophones qui vivent en français à l'extérieur de la province du Québec. Ces enjeux d'équité incluent le manque d'accès à des ressources, à des cours et programmes français au postsecondaire, en ligne comme hors ligne. Notre collecte de données pancanadienne par questionnaire nous a permis de rejoindre 68 participant.e.s de huit provinces. Les résultats nous dévoilent des connaissances et applications limitées des PEO au postsecondaire, un manque de ressources en français pour soutenir les PEO et une reconnaissance du potentiel important des PEO au postsecondaire en milieu minoritaire francophone. La réutilisation et le partage de contenu mentionné par les répondant.e.s constituent les approches ouvertes les plus appliquées, mais les données nous indiquent que les pratiques sont surtout ponctuelles et qu'elles ne s'appliquent pas nécessairement dans tout le processus d'enseignement et apprentissage, donc à la pédagogie dans son entièreté. Cette recherche nous montre qu'il y a assurément un intérêt de la part des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours de créer, intégrer et partager plus de contenu ouvert, adapté et représentatif de la réalité francophone minoritaire, mais des défis et limites majeurs, particulièrement liés au contexte francophone minoritaire, s'interposent. Une réflexion collective et des actions concrètes sont nécessaires pour souligner le potentiel de créer et de partager ouvertement des ressources et pratiques pédagogiques par et pour cette communauté afin de favoriser l'inclusion et l'équité. Nous recommandons la création de ressources éducatives libres et une campagne de sensibilisation nationale auprès des professeur.e.s de la part des experts dans le domaine comme premiers pas.

Mots-clés: éducation ouverte, pratiques éducatives ouvertes, francophonie, postsecondaire, minorités linguistiques

1. Introduction et problématique

Faisant partie d'un discours de plus en plus présent dans les établissements postsecondaires, surtout considérant l'accessibilité et l'abordabilité des ressources éducatives libres (REL), l'éducation ouverte est en plein essor. Toutefois, malgré l'engouement et l'augmentation du nombre de ressources éducatives offertes librement, on retrouve très peu de ressources en français. En effet, en consultant les principaux dépôts de REL dans les différentes provinces du pays où le français est en situation minoritaire, nous constatons une pénurie de ressources créées ou adaptées pour les professeur.e.s et étudiant.e.s du postsecondaire en milieu francophone minoritaire. Le Canada compte pourtant un réseau de 22 établissements d'études postsecondaires francophones hors Québec (ACUFC, 2020). Avec l'Université de l'Ontario français (UOF) qui a accueilli sa première cohorte d'étudiant.e.s en septembre 2021, après des années d'efforts et de revendications (Doucet, 2021), nous pourrions dire que le fait français est vivant et qu'il y a un désir d'étudier dans cette langue. Reste que plusieurs établissements d'études francophones, notamment le campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta et l'Université Laurentienne de Sudbury, peinent à garder leurs programmes actifs, faute de financement, de mauvaise gestion, et de manque de soutien de la part des gouvernements (Fortier, 2021 ; Neveu, 2021 ; Savoie-Brideau, 2021). À cela s'ajoute le fait que les étudiant.e.s francophones en milieu minoritaire sont sous-représentés aux études postsecondaires (Rae, 2005 ; Lamoureux, 2010). La création et l'usage de REL ainsi que l'adoption de pratiques éducatives ouvertes (PEO) en français pourraient être un moyen de mettre de l'avant la langue française et d'offrir des ressources éducatives accessibles et adaptées pour les étudiant.e.s de cette communauté minoritaire.

Toutefois, le mouvement actuel de l'éducation ouverte peut être perçu comme unilingue anglophone et homogène (Cobo, 2013 ; Hodgkinson-Williams et Trotter, 2018 ; Karakaya et Karakaya, 2020). Avec les REL venant particulièrement des pays des Nord, nous pourrions y voir un certain « impérialisme culturel » qui mène à une répartition inégale du monopole des connaissances (McGreal, 2017 ; Tait, 2018). Pouvons-nous donc dire que l'éducation ouverte est réellement ouverte, inclusive et équitable ?

Considérant le contexte distinct du postsecondaire en milieu francophone minoritaire et les enjeux d'équité linguistique, cette étude cherche à mieux comprendre l'adoption de PEO en répondant à la question principale et aux sous-questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure, le cas échéant, les professeur.e.s, bibliothécaires, et chargé.e.s de cours adoptent-ils des pratiques éducatives ouvertes en milieu francophone minoritaire au Canada ?
 - a. Quelles sont les pratiques éducatives ouvertes adoptées ?
 - b. Quels sont les défis d'intégration des pratiques éducatives ouvertes dans ce contexte linguistique minoritaire ?
 - c. Dans quelle mesure ces professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours considèrent-ils les enjeux d'équité de la langue dans leurs pratiques éducatives ouvertes ?

2. Recension des écrits

2.1 Les études postsecondaires en milieu francophone minoritaire

On reconnaît que les collèges et universités de langue française au Canada sont un moyen de survie pour la langue et les communautés francophones (Gaudet et Loslier, 2009 ; Gérin-Lajoie, 1995). En plus d'offrir la possibilité d'étudier dans sa langue, elles servent à la reproduction et la protection des pratiques culturelles, et permettent de renforcer l'identité des groupes minoritaires francophones (Gérin-Lajoie, 1995). Reste que l'offre de programmes, de cours et de ressources est rarement équivalente à l'offre dans la langue majoritaire. Par exemple, les programmes de formation ne sont pas tous offerts en français au pays, tout comme de nombreux documents et ressources pédagogiques qui ne sont disponibles qu'en anglais (Gaudet et Loslier, 2009). Des coûts de traduction de ressources peuvent s'ajouter si l'on veut faire une traduction française pour nos étudiant.e.s. Dans d'autres cas, les personnes enseignantes doivent adopter des ressources en anglais, faute d'options. Quant à l'expérience linguistique des étudiant.e.s provenant de communautés francophones en situation minoritaire, les recherches indiquent qu'ils manifestent souvent de l'insécurité linguistique et ne voient pas leurs variétés de français valorisées par les établissements postsecondaires (Comtois, 2007 ; Desabrais, 2013 ; Lamoureux et al., 2020). Toutefois, la volonté d'étudier en français semble liée au désir d'une expérience globale en français, qui déborde de la salle de classe et favorise l'inclusion communautaire (ACUFC et FCFA, 2022). C'est pourquoi nous soulignons le potentiel de créer et de partager ouvertement des ressources et pratiques pédagogiques par et pour cette communauté minoritaire afin de favoriser l'inclusion et la sécurité linguistique de ces étudiant.e.s.

2.2 Éducation, pédagogie et pratiques éducatives ouvertes

L'éducation ouverte, la pédagogie ouverte et les PEO se redéfinissent depuis plusieurs années déjà. Pour les distinguer, nous pouvons dire que l'éducation ouverte représente le mouvement idéologique d'approcher l'éducation avec ouverture. Les PEO sont plutôt la mise en application de pratiques concrètes dans l'enseignement, et la pédagogie ouverte fait partie de ces PEO. La pédagogie ouverte peut être décrite comme l'utilisation de trois pratiques principales : 1) l'utilisation de technologies participatives, 2) le développement de pratiques ouvertes, collaboratives et en réseau et 3) la facilitation des contributions des apprenants aux REL (Hegarty, 2015). Nous pouvons aussi la considérer comme étant l'utilisation de REL pour refaire des cours afin qu'ils ne soient pas seulement des dépôts de contenu, mais des plateformes d'apprentissage, de collaboration et d'engagement avec le monde extérieur à la classe (DeRosa et Robison, 2017). Plus largement, la pédagogie ouverte est une approche pédagogique qui vise à remédier à l'inégalité sous-jacente de la création de connaissances dans la culture universitaire en démocratisant les ressources éducatives (Croft et Brown, 2020). Également, des caractéristiques de cette pédagogie nous aident à mieux comprendre pourquoi elle est ouverte. Cette pédagogie fait participer les étudiant.e.s comme créateurs d'informations (plutôt que consommateurs), l'apprentissage se fait par l'expérience, les étudiant.e.s sont invités à faire partie du processus d'enseignement et participe à la cocréation de connaissances, elle s'éloigne des travaux à usage unique en faveur de travaux situés, collaboratifs et renouvelables, et finalement elle permet aux étudiant.e.s de décider si et comment leur travail est partagé (Riehman-Murphy et McGeary, s.d.). Les PEO permettent de personnaliser les méthodes d'enseignement et de les ajuster selon les besoins des apprenant.e.s ou du cadre d'apprentissage (Blomgren, 2018 ; Kimmons, 2016). Elles offrent aussi la possibilité d'impliquer l'étudiant.e dans un effort collectif de création de contenu et de partage des connaissances et d'expériences, le tout permettant de réduire les inégalités qui peuvent diviser les étudiant.e.s de groupes minoritaires (Baran et AlZoubi, 2020 ; Hockings et al., 2012).

3. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel sert de matrice théorique à la recherche et guide toutes les étapes subséquentes, notamment la collecte et l'analyse des données (Gohier, 2018). Dans cette section, nous présentons les concepts fondamentaux qui orientent la recherche, soit l'éducation ouverte et les PEO tout en soulignant des enjeux particuliers du contexte francophone minoritaire et le potentiel des PEO pour l'atteinte d'une certaine justice sociale.

3.1. Éducation ouverte

En considérant son adaptabilité et sa transformation selon le contexte, l'idée de l'éducation ouverte est une idée en mouvance qui se « recontextualise » selon l'environnement dans lequel elle est implantée (Cobb, 2019 ; Cronin, 2019 ; Hodgkinson-Williams et Trotter, 2018). En considérant cette recontextualisation et la façon dont un même concept peut se transformer d'un contexte à l'autre, notamment en fonction de biais sociaux (Cobb, 2019), nous reconnaissons que l'éducation ouverte n'est pas neutre. La pertinence pédagogique et sociale de l'éducation ouverte est alors déterminée dans son environnement local, avec ses acteurs précis (professeur.e.s, étudiant.e.s, établissements d'enseignement, etc.) et ses facteurs d'influences (gouvernement, budget, langue, etc.) (Cobb, 2019). Par exemple, une REL créée pour le système d'éducation en France n'est pas toujours pertinente ou facile à intégrer dans un cours en contexte francophone minoritaire au Canada. Le vocabulaire, la culture universitaire et les objectifs d'apprentissage ne sont pas les mêmes. À dire vrai, il existe un manque de contenus en français qui relèvent des communautés francophones minoritaires, raison pour laquelle les chercheurs soulignent la nécessité de créer des espaces en ligne, qui mettent en valeur les identités et les cultures francophones, et qui permettent la création de contenu, l'échange d'idées, la découverte (Cotnam-Kappel et Woods, 2020 ; Chaput et Champagne, 2012).

3.2. Les pratiques d'éducation ouverte dans une visée de justice sociale

Utilisés au départ pour définir les activités pédagogiques qui faisaient l'usage de REL (Bali et al., 2020 ; Blyth et Dalola, 2016), les PEO, comme l'éducation et la pédagogie ouverte, n'ont pas une seule définition qui fait consensus. Cronin (2017) suggère que les PEO incluent la création, l'utilisation et la réutilisation des REL ainsi que les pédagogies ouvertes et le partage ouvert des pratiques d'enseignement, incluant l'usage de technologies participatives et des réseaux sociaux. Paskevicius (2017) offre une définition encore plus précise de ces pratiques :

Teaching and learning practices where openness is enacted within all aspects of instructional practice; including the design of learning outcomes, the selection of teaching resources, and the planning of activities and assessment. OEP engage both faculty and students with the use and creation of OER, draw attention to the potential afforded by open licences, facilitate open peer-review, and support participatory student-directed projects (p. 127).

Les PEO ne représentent donc pas forcément un acte solitaire et unidirectionnel, mais une pratique coconstruite entre les professeur.e.s et les étudiant.e.s. En effet, les pratiques et les pratiquant.e.s

mettent plutôt l'accent sur le processus éducatif, plus que sur le produit (Bali et al., 2020 ; Koseoglu et Bozkurt, 2018).

Les PEO peuvent être considérés selon trois dimensions, soit de passer d'une approche centrée sur le contenu à une approche centrée sur le processus d'apprentissage ; d'une approche mise sur l'enseignant.e à une approche mise sur l'apprenant.e (constructivisme); et d'une orientation tournée vers la pédagogie à une orientation axée vers la justice sociale. Par exemple, l'adoption de PEO « may venture into addressing cultural injustice if the open textbook is offered in different languages or adapted to integrate culturally-relevant content » (Bali et al., 2020, p. 2). Pour adresser le manque de ressources dans les langues autres que l'anglais, la traduction du contenu ouvert, si possible par le professeur.e, peut être un premier pas vers une forme de justice sociale, mais elle n'assure pas que le contenu soit significatif ou pertinent localement (Hodgkinson-Williams et Trotter, 2018 ; Karakaya et Karakaya, 2020). La création de ressources originales dans des contextes locaux, avec une représentation de voix locales et parfois marginalisées, peut aussi contribuer à la réduction d'injustices soit historiques, sociales, culturelles et politiques (Cox et al., 2020 ; Karakaya et Karakaya, 2020).

Lambert (2018) suggère une définition de l'éducation ouverte qui mise sur le potentiel du mouvement pour la justice sociale : « Open Education is the development of free digitally enabled learning materials and experiences primarily by and for the benefit and empowerment of non-privileged learners who may be under-represented in education systems or marginalised in their global context [...] » (p. 239). Nous retenons cette définition pour son regard inclusif et tourné sur les valeurs mêmes de l'ouverture et sur une meilleure justice représentative pour les marginalisés ou apprenants sous-représentés dans le contexte universitaire. En utilisant des approches pédagogiques innovantes, inclusives et qui reflètent la diversité (Farmer et Lory, 2019), les professeur.e.s peuvent avoir un effet positif sur le maintien de la langue française en milieu linguistique minoritaire et réduire les écarts de représentativité et reconnaissances sociales. Toutefois, des défis existent (Bali et al., 2020 ; Croft et Brown, 2020 ; Cronin, 2017 ; Lambert, 2018) et très peu de recherche a été faite en milieu minoritaire, d'où l'importance, sinon l'urgence, de mener une étude pour mettre en lumière la complexité d'adopter des PEO dans ce contexte.

Considérant que les définitions existantes ne font pas mention des langues et des cultures dites minoritaires des participant.e.s aux PEO, je propose une définition qui tient compte des particularités et du potentiel des PEO dans les communautés linguistiques minoritaires:

Les pratiques éducatives ouvertes en contexte linguistique minoritaire sont des pratiques pédagogiques critiques en évolution qui se recontextualisent dans les langues et les cultures du contexte local. Elles se caractérisent par la création et le partage de connaissances et de matériels d'apprentissages ouverts par et pour les locuteurs de la langue minoritaire et contribuent ainsi à une forme de revitalisation linguistique. La contribution et la collaboration entre les personnes étudiantes et les professeur.e.s sont au coeur des pratiques.

Cette définition suggère une justice représentative par la revitalisation linguistique et la participation des personnes étudiantes et professeur.e.s dans leurs langues et contextes locaux.

4. Méthodologie

Cette étude qualitative et exploratoire avait comme but d'explorer les pratiques d'enseignement courantes des professeurs, bibliothécaires et chargés de cours au postsecondaire en contexte francophone minoritaire et de déterminer si ces pratiques correspondent aux PEO. Nous dévoilons aussi les enjeux d'équité auxquels font face les communautés francophones minoritaires au Canada.

4.1 Collecte et analyse de données

Nous avons privilégié une collecte de données par questionnaire en ligne autoadministré, qui nous permet de poser des questions de réflexion pour brosser le portrait des habitudes et des connaissances relatives aux PEO d'un grand nombre de professeur.e.s et de bibliothécaires en contexte francophone minoritaires. Le questionnaire est flexible, accessible à faible coût pour le chercheur et permet d'observer différents phénomènes dans plusieurs domaines de recherche (Durand et Blais, 2016). Pour cette étude nationale, il était primordial d'avoir un outil qui puisse être utilisé en ligne et au moment opportun pour les répondant.e.s de partout au pays. Le questionnaire, propulsé par SurveyMonkey, contenait 38 questions, 13 ouvertes et 25 fermées, organisées en quatre thématiques: technologies, pédagogie, collaboration entre professeur.e.s et étudiant.e.s, et langue. Les questions fermées étaient sous la forme de choix multiple et échelle de Likert. Les questions ouvertes avaient comme but de chercher plus d'information sur certaines de questions fermées et les répondant.e.s avaient la possibilité de qualifier et de clarifier les réponses. Les questions ouvertes permettent aussi la collecte de réponses spontanées des participant.e.s en

plus de leur laisser la liberté de s'exprimer dans leurs propres mots, ce qui en enrichi l'interprétation pour le chercheur (Durand et Blais, 2016 ; Lebart, 2001). Dans le cadre de cet article, nous nous concentrons sur les données des sections technologies, pédagogie et langue.

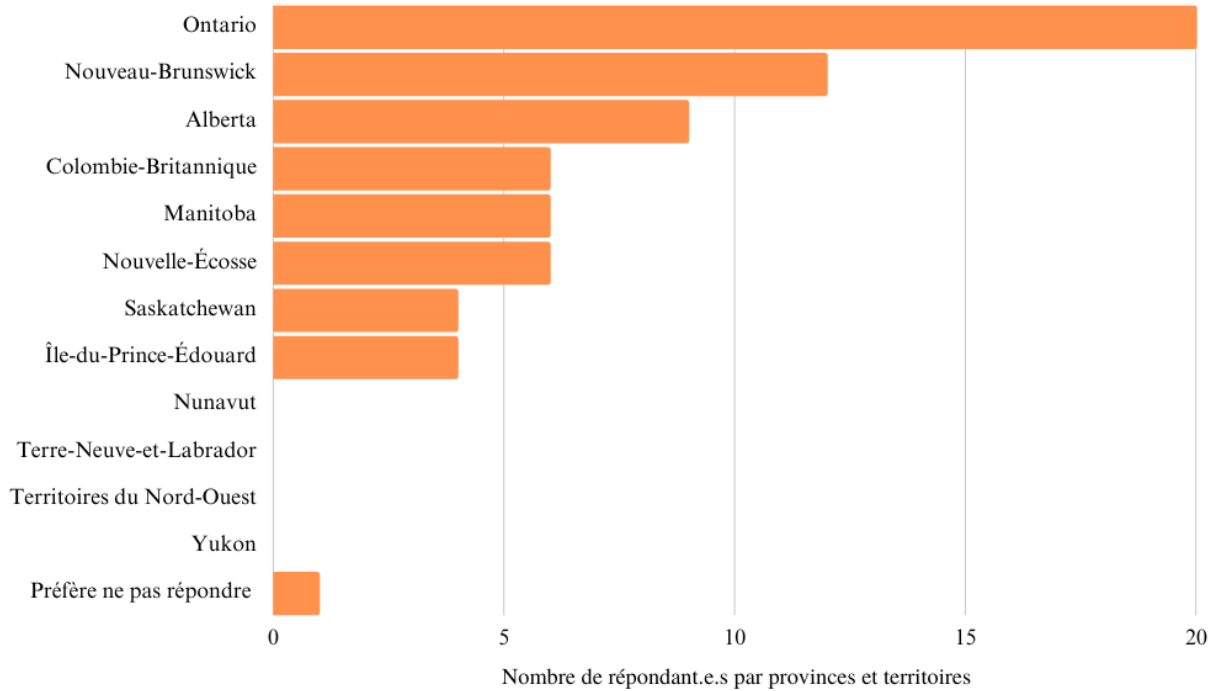
Les données du questionnaire ont été analysées de façon descriptive et qualitative. L'analyse descriptive des questions fermées s'est faite à l'aide de statistiques descriptives au moyen de tableaux de distribution de données, soit des tris à plat, qui consistent à mettre en évidence les caractéristiques de la distribution de la variable (N'Da, 2015). Nous avons aussi codé les données d'après une méthode inductive d'analyse thématique (Braun et Clarke, 2006; 2019). Comme son nom l'indique, cette méthodologie d'analyse cherche à générer des thèmes qui capturent et diffusent l'essence des données (Braun et al., 2019). Les thèmes reflètent un modèle d'idées partagées à travers les données, ce qui permet d'en expliquer le sens. Les questions de recherche orientant l'étude ont servi de point d'ancrage pour l'analyse.

4.2 Survol des participants de l'étude

Au total, 77 professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours ont participé à la cueillette de données (N=77) et 68 questionnaires complétés ont été retenus pour l'analyse des résultats (n=68). Les données offrent une bonne représentation nationale avec 6 réponses de la Colombie-Britannique, 9 de l'Alberta, 4 de la Saskatchewan, et 6 du Manitoba, pour un total de 25 réponses (37%) des provinces de l'Ouest. L'Ontario compte pour 20 réponses (29%) et les provinces de l'Est, Nouveau-Brunswick (12), Nouvelle-Écosse (6) et l'Île-du-Prince-Édouard (4), comptent pour 32% des réponses. Un répondant a préféré ne pas répondre à cette question, donc il nous est impossible de savoir s'il est du Canada ou d'ailleurs. Aucune réponse n'a été recueillie des territoires du Nord, ainsi que de Terre-Neuve-et-Labrador, ce qui ne surprend pas en raison du manque d'établissement d'enseignement postsecondaire francophone ou bilingue dans ces régions (voir figure 2). Également, le Québec a été exclu de cette étude puisque les francophones de cette province ne sont pas en situation linguistique minoritaire, même s'ils vivent tout de même différents enjeux de discrimination linguistique liés à leur statut comme unique province francophone dans un pays majoritairement anglophone.

Figure 2

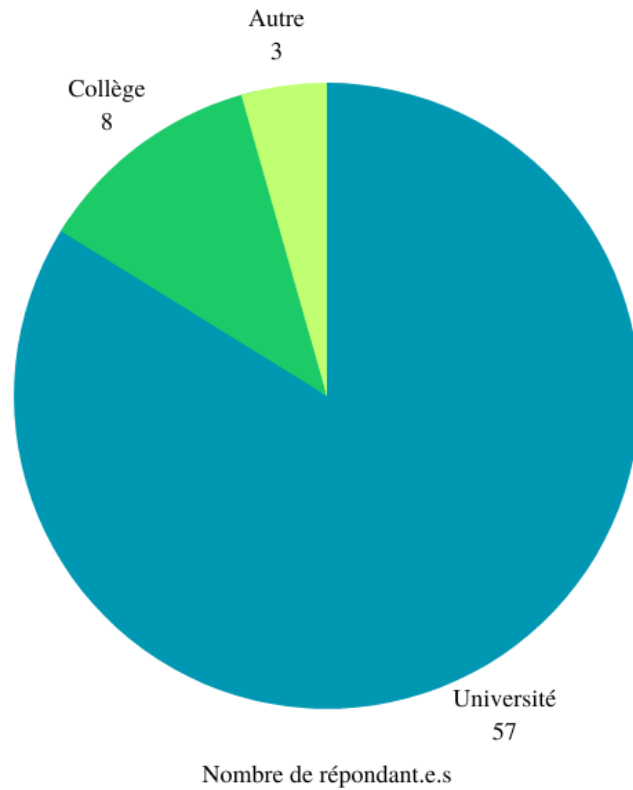
Répartition des répondant.e.s par provinces et territoires



Parmi les répondant.e.s, 84 % proviennent d'établissements universitaires, 12 % d'établissements d'enseignement collégial (voir Figure 3). Parmi les réponses sous l'option Autre, deux répondant.e.s disent travailler à un collège et une université, et 1 personne a indiqué faire du tutorat privé.

Figure 3

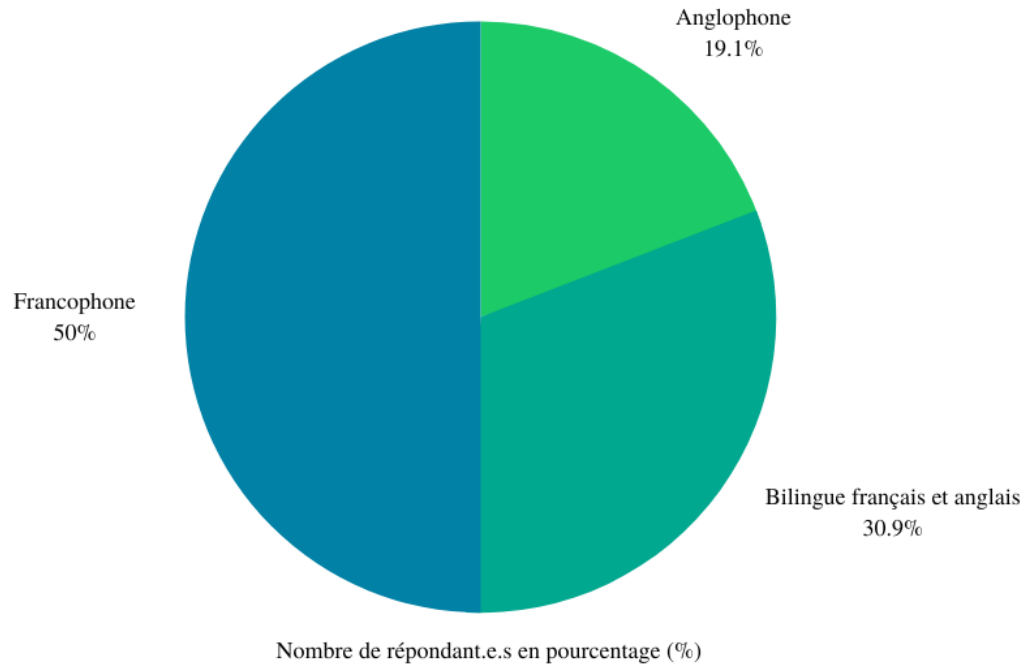
Type d'établissement d'enseignement où les répondant.e.s exercent leur profession



La moitié, soit 50% des participant.e.s proviennent d'établissements d'enseignement de langue française, 31% d'établissements bilingues (français et anglais) et 19% d'établissements de langue anglaise (voir Figure 4).

Figure 4

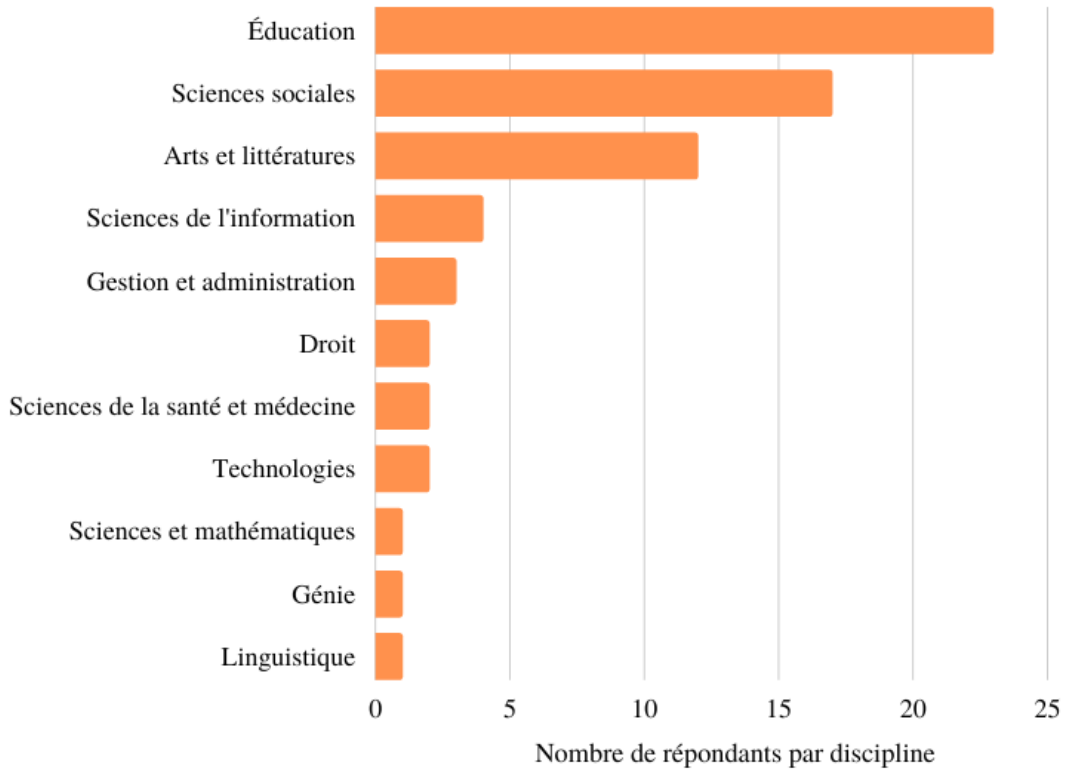
Statut de langue de l'établissement d'enseignement



La majorité des répondant.e.s, soit 71% sont des professeur.e.s, professeur.e.s à temps partiel ou chargé.e.s de cours et 18% des répondant.e.s sont des bibliothécaires. Les domaines d'enseignement et de recherche les mieux représentés sont l'éducation (29 %), les sciences sociales (25 %) et les arts et littératures (18 %) (voir Figure 5).

Figure 5

Domaines d'enseignement et de recherche des répondant.e.s



En observant la distribution des disciplines couvertes par les répondant.e.s, nous remarquons un très faible taux de participation des disciplines des STIM, soit science, technologie, ingénierie et mathématiques. Puisque les tendances observées dans le cadre de cette recherche ne sont pas généralisables en raison du nombre de répondant.e.s limité, nous ne pouvons pas dire que ces disciplines sont généralement moins représentées dans le mouvement de l'éducation ouverte. Toutefois, il est intéressant de noter que certains des 22 établissements d'enseignement postsecondaires en milieu minoritaire francophone au Canada n'offrent pas de programme en STIM, mais que les programmes en sciences sociales et l'éducation sont plus largement répandues. Ceci pourrait expliquer cette répartition inégale des disciplines.

Dans la section suivante, nous soulignons les voix et expériences de ces 68 acteurs du postsecondaire en contexte francophone minoritaire.

5. Résultats de l'analyse thématique

Rappelons que cette étude avait comme but d'identifier si, et dans quelle mesure, le corps professoral et les bibliothécaires adoptent des PEO en milieu francophone minoritaire au Canada. Trois thèmes ont été générés dans le cadre de notre analyse thématique (voir Tableau 1). L'adoption, ou non, de PEO en milieu francophone minoritaire au Canada semble liée 1) aux connaissances et applications limitées des PEO, 2) au manque de ressources en français, et 3) au potentiel des PEO au postsecondaire en milieu francophone minoritaire.

Tableau 1

Thèmes et sous-thèmes de l'analyse thématique

Thèmes	Sous-thèmes
Connaissances et applications limitées des pratiques de l'éducation ouverte (109)	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'outils technologiques fermés (n=68) • Partage de contenu privé (seulement aux étudiant.e.s inscrits dans cours) (n=19) • Connaissances limitées de l'éducation ouverte, des REL et des PEO (n=12) • Peur d'abus du droit d'auteur et plagiat (n=6) • Manque de confiance en qualité du contenu créé (n=4)
Manque de ressources en français (62)	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité limitée des ressources en français (n=39) • Ressources non adaptées au contexte francophone minoritaire (n=16) • Manque de soutien pour l'adoption de REL en français (n=7)
Potentiel des PEO au postsecondaire en milieu minoritaire francophone (44)	<ul style="list-style-type: none"> • Construction et partage des savoirs en français (n=13) • Favoriser l'équité et l'inclusion (n=11) • Création de ressources adaptées aux contextes francophones minoritaires (n=9) • Accessibilité des ressources en français (n=8) • Réflexion et mise en évidence des défis d'enseignement et apprentissage en français en contexte linguistique minoritaire (n=3)

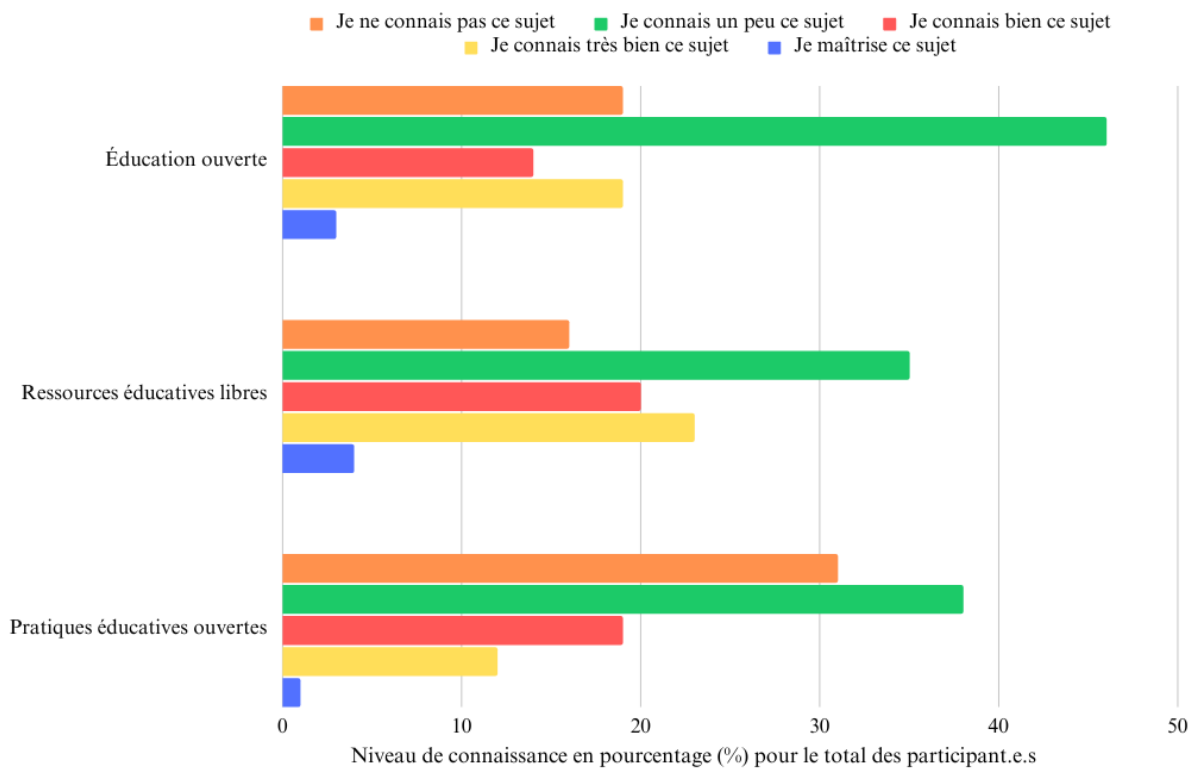
Les fréquences indiquées (*n*) représentent le nombre de répondant.e.s ayant fait mention de ces sous-thèmes dans leurs questionnaires. Si un.e répondant.e a mentionné un sous-thème plus d'une fois, une (1) seule mention a été comptabilisé, ce qui explique le nombre 68 comme étant la fréquence la plus haute. Pour les thèmes, le nombre de sous-thèmes correspondants ont été additionnés pour nous indiquer le taux de mentions et ainsi indiquer l'importance relative de ce thème dans l'analyse.

5.1 Connaissances et applications limitées des PEO

Questionné sur leurs connaissances vis-à-vis de l'éducation ouverte, des ressources éducatives libres (REL) et des pratiques éducatives ouvertes (PEO) (voir figure 6), 46% des répondant.e.s indiquent "Je connais un peu ce sujet" au sujet de l'éducation ouverte, 36% sur les ressources éducatives libres et 38% sur les PEO. Seulement un répondant indique "Je maîtrise ce sujet" au sujet des PEO, deux pour l'ÉO et trois pour les REL. Les REL, de leur côté, semblent être le sujet le mieux connu, avec 23% (16) des répondant.e.s qui indiquent "Je connais très bien ce sujet". 29 % des répondant.e.s ont indiqué "Je ne pas connaît pas ce sujet" par rapport aux PEO.

Figure 6

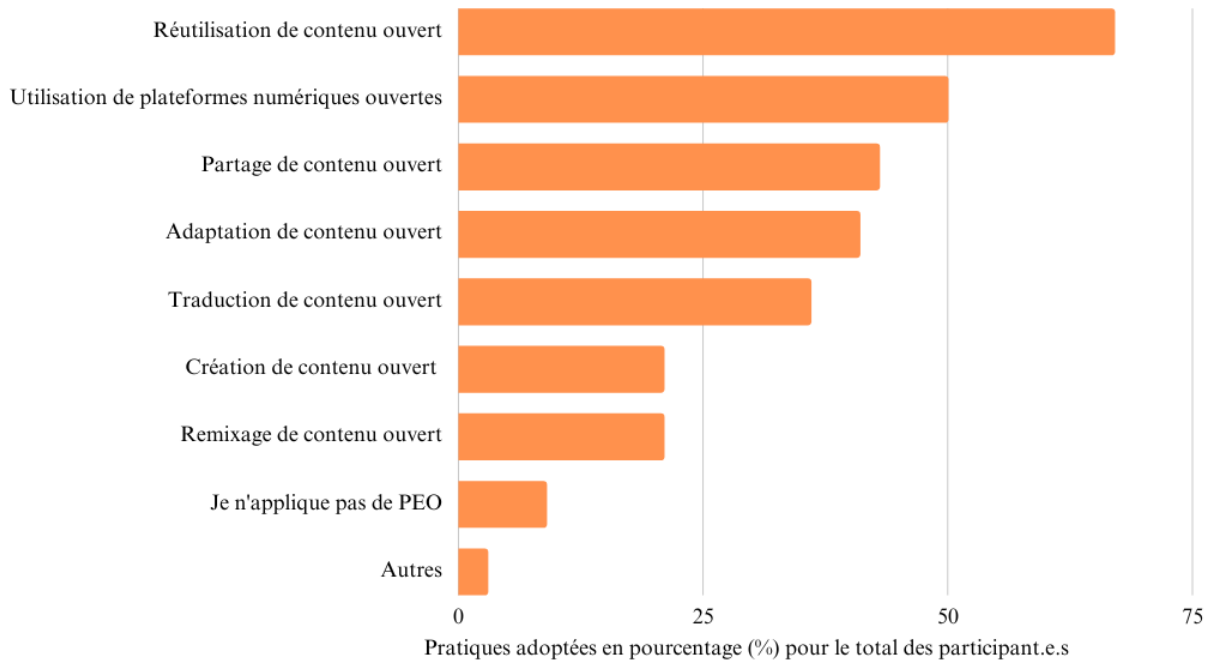
Connaissances de l'éducation ouverte, des ressources éducatives libres et des pratiques éducatives ouvertes



En ce qui concerne les PEO, 67% des répondant.e.s privilégient du contenu ouvert ou libre et 50% exploitent des plateformes numériques ouvertes. Dans une moindre mesure, 41% disent adapter du contenu ouvert et 43% disent diffuser ou partager du contenu. Une plus petite proportion, 21% disent remixer et créer du contenu. Pour ceux qui partagent des contenus, 26% indiquent utiliser des licences Creative Commons, 31% indiquent ne pas utiliser de licences, et 43% ne sont pas familiers avec les licences Creative Commons.

Figure 7

Pratiques éducatives ouvertes adoptées



Les types de ressources numériques en libre accès ou REL les plus utilisées sont les vidéos en ligne sur YouTube ou autres plateformes de diffusions (87 %), les articles de revues en libre accès (83 %), des sites web (81 %) et sites web du gouvernement (79 %). Les manuels ouverts (39 %) et ressources sous licences Creative Commons (43 %) sont utilisés, mais dans une moindre mesure.

Les participant.e.s semblent faire consensus sur leur utilisation d’outils technologiques fermés dans leurs pratiques d’enseignement. Questionné à ce sujet, presque la totalité des répondant.e.s ont indiqué utiliser des outils de visioconférence (97 %), suivi par les systèmes de gestion des apprentissages (69 %), les suites d’applications comme Microsoft 365 et Google (69 %) et les outils de création et de collaboration en ligne comme la suite Google Drive (64 %), des outils au contenu généralement restreints aux étudiant.e.s dans un cours. Parmi les répondant.e.s, 26% disent publier le contenu qu’ils ont créé en ligne et 31% disent le faire parfois. Toutefois, “en ligne” ne signifie pas nécessairement ouvert. La plupart des répondant.e.s publient leurs contenus sur les systèmes de gestion des apprentissages universitaires encore une fois restreints à la communauté étudiante inscrite aux cours. Pour ceux qui partagent du contenu, les raisons sont surtout ancrées dans une idée d’accessibilité pour l’étudiant.e, par exemple « Pour que les

étudiant.e.s aient accès facilement aux ressources et que des collègues puissent les réutiliser » et « Pour l'accessibilité du savoir et pour faciliter l'accès en milieu rural lorsque la connexion Internet n'est pas toujours fiable ». D'autres disent souscrire aux valeurs du partage des connaissances: « Parce que je crois qu'elles peuvent être utiles à d'autres et je veux faciliter leur découverte et leur utilisation », « Pour partager. Pour remplir une lacune. Parce que je bénéficie des ressources créées par d'autres personnes, alors c'est une façon de "repayer" la communauté ». Plusieurs répondant.e.s ont aussi souligné une crainte du plagiat et d'abus de leur contenu, par exemple en disant: « Je ne publie pas mes ressources en ligne par peur de ne pas pouvoir contrôler leur utilisation » et « Je crois que cela pourrait être utile à d'autres. Cependant, je ne le fais pas toujours - c'est nouveau pour moi, et je me demande s'il pourrait avoir des abus quelconques ».

Le souci de la qualité du travail est également un facteur pour ne pas partager du contenu ouvertement en ligne. Un répondant dit: « Elles seront publiées lorsque le produit est finalisé ». Un autre souligne: « Je ne crée pas beaucoup de contenu et ce serait trop compliqué de produire du matériel que je jugerais d'assez bonne qualité pour publier ». Ces commentaires suggèrent l'importance de la réputation dans le milieu postsecondaire. Un répondant exprime cette idée de manière très claire:

Je suis en début de carrière et j'enseigne souvent mes cours pour la première fois. Je n'ai donc pas encore assez confiance dans la qualité des ressources pédagogiques que je crée pour les diffuser largement (risque réputationnel), mais j'ai hâte d'avoir assez d'expérience sur certains cours pour atteindre un niveau de confiance suffisant et le faire.

Il y a donc une variété de barrières qui empêche ou limite le partage en ligne de contenu créé, une des pratiques éducatives ouvertes. Mais pour ceux qui le font, les types de ressources les plus souvent partagés sont les diapositives (57 %), les notes de cours (43 %) et les enregistrements vidéo de cours (40 %). Les objets d'apprentissages en ligne (15 %), les modules d'apprentissages (23 %) ou les questions d'évaluations (26%) ne semblent pas être partagés de manière régulière. Il est important de noter encore une fois que les contenus partagés sont surtout mis à disposition des étudiant.e.s dans des espaces numériques fermés. Seuls huit répondant.e.s (12 %) ont mentionné des dépôts de REL ou de ressources numériques, comme la Bibliothèque Libre de eCampus Ontario, OER Commons et Open Education Alberta. Bien que peu utilisé, il s'agit là d'une pratique concrète qui nous aide à mieux comprendre dans quelle mesure certains

professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours adoptent des PEO en milieu francophone minoritaire au Canada.

Au sujet du soutien pour l'adoption de PEO pour leur enseignement en français de la part de leur établissement d'attache, seulement 18 % disent recevoir le soutien nécessaire et 82 % ne reçoivent pas de soutien ou ne savent pas si du soutien est offert à leur établissement d'enseignement, ce qui confirme une certaine limite de connaissances et de sensibilisation à ce sujet chez les personnes enseignantes, mais aussi au niveau administratif.

5.2 Le manque de ressources en français

Sans grande surprise, le manque de ressources en français constitue le plus grand défi vécu lié à la langue française dans l'enseignement de la majorité des participants (69 %). Ce manque se ressent à plusieurs niveaux, telles la qualité des ressources disponibles, l'accessibilité des ressources, la pertinence des ressources pour le contexte minoritaire francophone, ainsi que l'actualité des ressources pour l'enseignement. Des 68 répondant.e.s, 34% disent utiliser seulement des ressources en français, alors que 65 % privilégient des ressources en français et en anglais. Le choix d'aller vers l'anglais peut avoir des conséquences sur le statut du français dans le cours et le domaine, comme l'indique un participant : « Mon défi majeur est de combattre le réflexe de mes étudiant.e.s de se référer presque uniquement à des sources rédigées en anglais, comme si le français n'était pas une langue légitime de savoirs ».

Près de la moitié (49%) des répondant.e.s disent que la qualité des ressources disponibles est « insuffisante », par exemple en citant comme défi « trouver un bon dépôt de contenu de haute qualité en français » et « accès à du contenu de qualité en français adapté aux francophonies canadiennes ». Un répondant lamente que de « nombreuses ressources ne font pas lien, ne représentent pas la diversité de TOUTE la francophonie canadienne » et un autre ajoute que « les ressources disponibles sont rarement localisées pour le contexte canadien (ni culturel ni linguistique) ». La situation paraît problématique, comme l'indique un participant : « Les défis sont que les étudiants et les étudiantes ne se sentent pas confortables avec la langue et n'ont pas toujours la chance d'avoir des expériences positives dans la langue et la culture ». Le manque de ressources peut ainsi limiter l'occasion de créer un rapport positif au français dans son enseignement.

À cela s'ajoute que l'offre et l'accès à des REL en français sont limités. La majorité (53%) des répondant.e.s ne savent pas s'il y a des REL en français dans leur domaine et 18 % soutiennent qu'il n'y en a pas. Il en demeure que 29 % disent que l'offre de REL est présentement convenable dans leur domaine d'enseignement. Un répondant dit: « le défi majeur est de trouver des ressources pertinentes qui couvrent l'ensemble des concepts abordés dans mes cours. Je dois régulièrement utiliser des ressources provenant de France et qui ne répondent pas forcément à la réalité francophone minoritaire canadienne ». D'autres comparent ce qui est disponible en anglais et évoquent des frustrations, par exemple:

De nombreuses ressources en ligne ne sont pas disponibles en français. Mes collègues qui enseignent en anglais viennent souvent me voir avec des ressources et des outils extraordinaires qu'ils ont trouvés en ligne et que je ne peux pas utiliser parce qu'ils ne sont pas en français ou qu'il serait difficile de les traduire moi-même.

Nous constatons que le manque de ressources ne concerne pas seulement les REL, mais bien les ressources éducatives en général, ouvertes ou commerciales. Il y a donc un besoin à combler.

5.3 Potentiel des PEO au postsecondaire en milieu minoritaire francophone

La majorité des répondant.e.s ont indiqué que les PEO ont un potentiel très prometteur, entre autres en soutenant que l'éducation ouverte pourrait réduire les inégalités dans leur contexte d'enseignement. Comme l'explique un répondant, « le terrain de jeux serait plus équitable si les ressources étaient plus disponibles à ceux et celles qui veulent adopter des PEO. Sans cette disponibilité, les inégalités sont évidentes ». Un autre renchérit: « le manque d'accès et d'information est un manque d'équité en soi. Les établissements qui offrent l'information uniquement dans la langue majoritaire et qui ne font pas l'effort d'intégrer des exemples de ressources en français maintiennent le manque d'équité ».

Les possibilités et la valeur des PEO sont soulignées comme perspective prometteuse pour l'avancement de l'éducation en milieu minoritaire, notamment pour créer des contenus locaux : « les REL peuvent aider à produire plus de contenu en français adapté au contexte d'enseignement, et cela plus rapidement ». Un répondant évoque l'état du marché de l'édition commerciale et suggère que les PEO pourraient remédier aux défis que le milieu minoritaire vit:

Le matériel didactique en français adapté au contexte francophone minoritaire se fait encore rare parce que les maisons d'édition s'intéressent peu au contenu qui s'adresse à un

marché minuscule. Les REL sont une façon de surmonter ce problème parce que leur création n'est pas fondée sur leur valeur commerciale.

Cette réponse est très évocatrice puisqu'elle fait le constat de la valeur sociale des REL et des PEO.

L'accessibilité des ressources s'est aussi dégagée comme sous-thème quant au potentiel des PEO. L'accessibilité se traduit dans la réduction des coûts des ressources et manuels, largement évoquée dans la littérature sur les REL et l'éducation ouverte. Également, l'accessibilité est perçue comme la disponibilité des ressources: « Je crois que des PEO permettraient un meilleur accès aux ressources en français ». Un répondant suggère aussi la variété des ressources: « Plus de variété de ressources pour nos étudiant.e.s, cours plus intéressants, plus à jour, plus adaptés aux situations actuelles ».

Un autre élément important qui s'est révélé des dires des répondant.e.s revient à la construction et au partage des savoirs en français qui devient possible en adoptant des PEO. Dans cette construction et partage des savoirs, il y a assurément des liens qui peuvent se créer, entre les professionnels, mais aussi les étudiant.e.s : « Cela faciliterait sans doute le décloisonnement du milieu minoritaire en permettant de nouveaux liens et relations » et « Je pense que ce serait une façon de rallier tous les acteurs – professeur.e.s, bibliothécaires, étudiant.e.s - dans l'avancement de la cause ». Cette cause, la valorisation des identités et des cultures francophones et de l'expérience francophone globale en communauté minoritaire, mérite d'être adressée à travers les PEO.

Bien que certains répondant.e.s aient indiqué être incertains quant à l'avantage des PEO, la pertinence et le potentiel des PEO sont majoritairement vus comme un moyen d'engager une réflexion collective et critique sur les défis liés à l'enseignement et l'apprentissage en contexte francophone minoritaire. Un répondant l'évoque clairement en disant: « La meilleure chose serait qu'il y ait en permanence une réflexion collective sur les objectifs de l'enseignement et les outils disponibles - dont notamment les PEO ». Certains répondant.e.s soulèvent aussi la visibilité que les PEO pourraient avoir pour les francophones en milieu minoritaire: « Cela servirait à sensibiliser davantage l'établissement [d'enseignement] aux enjeux de l'équité linguistique ainsi qu'à appuyer les membres de la faculté qui enseignent en français ».

Ces thèmes et sous-thèmes indiquent qu'il y a encore beaucoup de travail à faire pour intégrer des PEO dans l'enseignement et l'apprentissage au postsecondaire en milieu francophone minoritaire, et qu'il y a des défis actuels majeurs pour l'achèvement d'une équité en matière de langue au postsecondaire.

6. Discussion

L'objectif de cette recherche était de mieux comprendre et identifier, le cas échéant, les PEO adoptées par des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours au postsecondaire en milieu francophone minoritaire au Canada. Avec les 68 questionnaires complétés et reçus, les thèmes et sous-thèmes présentés nous donnent un bon aperçu des limites d'adoption de PEO présentes au moment de l'étude, tant du côté du contexte sociolinguistique que du niveau de connaissances du sujet. Qui plus est, les voix des participant.e.s soulignent également l'impact potentiel du mouvement ouvert pour l'éducation postsecondaire en contexte linguistique minoritaire.

Il n'existe pas de liste exhaustive des PEO, mais nous pouvons comprendre comment elles se déploient à travers ses définitions. De manière générale, les PEO sont des pratiques d'enseignement et d'apprentissage où l'ouverture est mise en œuvre dans tous les aspects de la conception de l'apprentissage, y compris la conception des objectifs d'apprentissage, la sélection des ressources pédagogiques et la planification des activités et de l'évaluation (Paskevicius et Irvine, 2021). Aussi, les PEO se présentent comme l'échafaudage des réseaux d'apprentissage personnels des étudiant.e.s dans un apprentissage collaboratif et soutenu, et le développement d'environnements d'apprentissage qui sont réfléchis, réactifs, centrés sur l'étudiant.e et qui intègrent une gamme variée de stratégies d'enseignement et d'apprentissage ouvertes (Couros, 2010). Bien que la réutilisation et le partage de contenu mentionné par les répondant.e.s sont les approches ouvertes les plus adoptées, les données nous indiquent que les pratiques sont ponctuelles et qu'elles ne s'appliquent pas nécessairement à toutes les étapes du processus d'enseignement et d'apprentissage. Des éléments liés à l'évaluation, à des objectifs d'apprentissage flexibles, des activités développées de manière ouverte et des travaux réutilisables n'ont pas été soulevés. De plus, l'usage dominant des plateformes de visioconférence comme Zoom et MS Teams est possiblement une réponse à la pandémie de COVID-19 et la transition vers l'enseignement en ligne (Bozkurt et al, 2020), ce qui n'est pas à négliger.

En guise de réponse à notre question de recherche *Dans quelle mesure, le cas échéant, les professeurs et bibliothécaires adoptent-ils des pratiques de l'éducation ouverte en milieu francophone minoritaire au Canada ?*, les données indiquent qu'ils sont très peu adoptés. Les répondant.e.s disent surtout utiliser des ressources libres ou ouvertes pour répondre à un besoin, ce qui en soi répond à l'adoption de PEO, mais peu disent enseigner dans une perspective ancrée dans la pédagogie ouverte. Leurs pratiques, plutôt réactives, semblent répondre à des besoins perçus, par exemple le manque de disponibilité des ressources en français. Plusieurs répondant.e.s ont mentionné utiliser des ressources gouvernementales, comparativement à commerciale, car elles sont libres et la plupart du temps bilingues. Bien que pertinentes dans certains contextes, les publications du gouvernement ne sont pas nécessairement des ressources développées pour la pédagogie.

L'utilisation de REL, mentionnée par certains répondant.e.s qui utilisent des dépôts de REL comme la Bibliothèque Libre de eCampusOntario, est seulement le point de départ pour repenser les cours, les développer comme plateformes d'apprentissage, de collaboration et d'engagement avec le monde extérieur à la classe (DeRosa et Robison, 2017). Il est intéressant de constater que malgré l'accent mis dans cette étude sur les PEO, les REL semblent toujours revenir dans les propos des participant.e.s et semblent représenter la première étape pour entrer dans l'éducation ouverte. Le manque de ressources pertinentes en français pourrait être répondu de manière directe par la création de REL, particulièrement des REL adaptées aux réalités culturelles et locales des minorités francophones. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une tâche facile et rapide, la création de REL permettrait ensuite la réutilisation et l'adaptation des ressources, comme indiqué avec les 5R des REL (Wiley, s.d.). Il faut considérer ce projet comme un échafaudage de connaissances collaboratif, sur une période de moyen à long terme.

Le désir de mettre en application des PEO semble y être, mais des défis et limites majeurs, particulièrement liés au contexte francophone minoritaire, s'interposent. Les connaissances encore limitées des PEO et ses objectifs sont également des facteurs dans l'engagement envers celles-ci. En considérant ces facteurs, la tâche pour ce groupe de professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours devient énorme, mais elle reste essentielle pour réduire l'écart d'équité entre les étudiant.e.s francophones en situation minoritaire du Canada et les étudiant.e.s anglophones. Les PEO, comme ensemble de pratiques pédagogiques, ne semblent pas s'inscrire facilement comme

réponse aux enjeux d'équité linguistique. Il est donc difficile de répondre fermement à la question *Dans quelle mesure, le cas échéant, les répondants considèrent-ils les enjeux d'équité de la langue dans leurs PEO ?* puisque très peu d'entre eux adoptent ces pratiques. La question de la langue et des défis du contexte linguistique est cependant très présente dans leurs dires sur leur enseignement et les principes que les PEO proposent se basent sur la mise de l'avant de l'étudiant.e et de son expérience et bagage culturel unique et permettraient une certaine valorisation des études en français au postsecondaire en contexte minoritaire.

Alors, est-ce que l'éducation ouverte est réellement ouverte, inclusive et équitable ? Peut-être pas autant que nous le croyons. Cette recherche soutient qu'il y a un enjeu d'équité linguistique présent dans le mouvement actuel de l'éducation ouverte. Les répondant.e.s sont très conscients de cet enjeu d'équité linguistique et ils essaient d'y répondre par l'intégration de ressources éducatives libres. Les répondant.e.s cherchent aussi à offrir des ressources de qualité en français à leurs étudiant.e.s, mais n'arrivent pas toujours à trouver quelque chose qui convient au contexte francophone minoritaire, qui est accessible et à faibles coûts. La dominance de l'anglais dans l'offre actuelle de REL peut réduire les possibilités d'éducation pour les étudiant.e.s qui n'étudient pas dans cette langue, en augmentant les injustices culturelles entre l'anglais et les autres langues et cultures (Karakaya et Karakaya, 2020).

Ces enjeux d'équité et de justice sociale en éducation ouverte ne sont pas uniques aux francophones minoritaires au Canada et se retrouvent dans d'autres sociétés où des cultures diverses cohabitent (Cox et al., 2020). La « glocalisation » des REL et les PEO, soit prendre les ressources et outils disponibles globalement et les localiser pour répondre aux besoins locaux serait une réponse à cette iniquité (Willems et Bossu, 2012). Pour réaliser ceci, il faudrait appliquer la définition de Lambert (2018) sur l'éducation ouverte, soit le développement de matériels et d'expériences d'apprentissage numériques ouverts, par et pour le bénéfice et l'autonomisation d'apprenants non privilégiés. Cette entreprise peut sembler colossale pour quelqu'un qui s'intéresse aux PEO, mais qui en connaît peu sur le mouvement de l'éducation ouverte. Un travail de sensibilisation et de mobilisation auprès des professeur.e.s et également des étudiant.e.s s'avère nécessaire de la part des experts dans le domaine pour faire connaître les valeurs et les avantages d'adopter des PEO dans l'enseignement, particulièrement dans une optique de justice sociale et

d'équité. En engageant les étudiant.e.s dans la discussion, ils peuvent exprimer leurs besoins et leurs défis vis-à-vis leur apprentissage.

En plus des 5R des REL de Wiley (s.d.), il y a aussi les 5R pour la pédagogie ouverte (Jhangiani, 2019) qui peuvent aider les personnes enseignantes à se situer dans les valeurs de celle-ci, en mettant l'accent sur l'étudiant.e. Il y a tout d'abord le respect (*respect*) de l'étudiant.e.s en tant qu'agent et créateur dans leur apprentissage. La réciprocité (*reciprocate*), en contribuant à la communauté et au patrimoine commun. Le risque (*risk*), qui est toujours présent et doit être approché de manière attentive pour des groupes minoritaires. Rejoindre (*reach*), qui signifie avoir un impact au-delà du cours. Et finalement la résistance (*resist*) aux injustices sociales (Jhangiani, 2019). En contextualisant ces valeurs de la pédagogie ouverte dans le milieu francophone minoritaire, nous pourrions engager les étudiant.e.s dans des expériences d'apprentissages significatives et pertinentes pour la vitalité des communautés francophones minoritaires au pays. Par exemple, nous pouvons envisager le développement de projets et travaux renouvelables, donc ayant une valeur à l'extérieur du cours, comme l'ajout de contenu à des pages Wikipédia sur les événements et personnages importants pour la francophonie canadienne. Le développement de REL, comme des manuels de cours avec des exemples, des études de cas et questions de quiz pertinentes pour le contexte local, constitue aussi une manière d'encourager la vitalité des communautés minoritaires et de faire rayonner les variétés du français des communautés. Il s'agit alors d'approches pédagogiques participatives qui sont bénéfiques pour le bien commun. Ce type de travail peut avoir un impact tangible, une forme de reconnaissance et représentation du groupe minoritaire, et offrir une plus grande diversité de perspectives dans le bassin des connaissances globales (Bali et al., 2020).

7. Conclusion et recherches futures

Cette recherche nous montre qu'il y a assurément un intérêt des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours pour créer, intégrer et partager plus de contenu ouvert, adapté et représentatif de la réalité francophone minoritaire. La réflexion collective suggérée par les répondant.e.s serait un bon point de départ. Mais les REL ne sont qu'une partie des PEO. En considérant plus particulièrement les cultures et langues des étudiant.e.s, les PEO peuvent permettre non seulement de viser une meilleure représentation et équité, mais pourraient même favoriser leur émancipation des idées dominantes perçues afin d'avoir des expériences d'apprentissages significatives et émancipatrices (Lambert et Funk, 2022). De plus, il est important d'être réflexif envers ces PEO

et de mesurer le succès de celles-ci auprès des groupes marginalisés, particulièrement si elles mettent en place une justice redistributive, la justice de reconnaissance et la justice représentative (Lambert, 2018), qui soulignent la différence de ces groupes minoritaires, dans ce cas-ci vis-à-vis la langue. L'avancement et l'ouverture en éducation sont bien sûr importants pour les étudiant.e.s, mais également pour le développement des systèmes d'éducation et de la société en général. Un des Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies est d'assurer à tous à une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (Nations Unies, 2015). Cet objectif souligne l'importance d'une éducation accessible et de qualité, pour tous, entre autres dans l'optique d'une vie citoyenne et professionnelle active. L'adoption de PEO et REL dans l'enseignement au postsecondaire a le potentiel d'atteindre ce but d'accessibilité et d'inclusion pour tous. En encourageant les étudiant.e.s à s'engager dans la création et le partage ouvert des connaissances, nous pouvons espérer une société diverse et innovante. Malgré tout, les risques pour les étudiant.e.s ne sont pas à négliger. Il est important de ne pas seulement situer les PEO dans leur idéologie sociale de la production du savoir pour tous, mais aussi de considérer leurs enjeux de travail, de valeur et d'autorité pour ceux qui effectuent le travail de développement de REL (Almeida, 2017). La compensation pour la propriété intellectuelle des étudiant.e.s, l'appropriation culturelle ou le vol potentiel du contenu créé par les étudiant.e.s (Croft et Brown, 2020 ; Williams et Werth, 2021), comme mentionné plus haut, sont à considérer sérieusement. Une réflexion critique et une discussion ouverte et sincère avec tous les participant.e.s d'un projet ouvert devient alors impératif avant de l'entreprendre. Il importe de ne pas imposer aux étudiant.e.s des situations pédagogiques avec lesquelles ils ne sont pas confortables. Si nous gardons à l'esprit la définition que nous proposons des PEO comme pratiques pédagogiques critiques en évolution qui se recontextualisent dans les langues et les cultures du contexte local créées et partagées par et pour les locuteurs de la langue minoritaire, nous ne pouvons minimiser le rôle actif des étudiant.e.s dans ces pratiques

Plus de recherche est nécessaire pour mieux comprendre les implications pédagogiques, pour les professeur.e.s et étudiant.e.s, et les considérations d'équité et d'inclusion des PEO. Bien que plusieurs définitions existent, peu de recherche a toutefois été faite sur les implications théoriques et éducatives de celles-ci (Paskevicius et Irvine, 2021), particulièrement dans le contexte de groupes marginalisés. Le Canada est un acteur engagé dans le développement de l'éducation

ouverte. Nous considérons donc qu'il est primordial que des recherches se penchent sur les sphères qui n'ont pas encore été adressées, telles les minorités linguistiques, pour soutenir cet engagement.

Contributions des autrices

CL a effectué la revue de la littérature, conçu l'étude, analysé les résultats et préparé les conclusions. MCK a fourni des conseils, des révisions et des commentaires sur tous les aspects de l'étude en plus de participer à la rédaction de portions sur les études postsecondaires en milieu francophone minoritaire. Les deux autrices ont lu et approuvé le tapuscrit final.

Déclaration éthique

Cette recherche a reçu l'approbation déontologique du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa.

Conflits d'intérêts

Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

Déclaration sur la disponibilité des données de recherche

Les données de cette étude sont conservées par l'autrice de la correspondance. L'accès aux données est possible par une demande par courriel.

Références

- Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC). (2020). *Rapport annuel : 2019-2020*. <https://acufc.ca/wp-content/uploads/2020/06/ACUFC-Rapport-annuel-2019-2020.pdf>
- Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) et Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA). (2022). *Bâtir ensemble le postsecondaire en français de l'avenir, Rapport complet du Bilan des États généraux sur le postsecondaire en contexte francophone minoritaire*. <https://egpostsecondaire.ca/wp-content/uploads/2022/11/Rapport.pdf>
- Bali, M., Cronin, C., et Jhangiani, R. S. (2020). Framing open educational practices from a social justice perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254006>
- Baran, E., et AlZoubi, D. (2020). Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: Examining students' voices. *Distance Education*, 41(2), 230-244. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757409>
- Blomgren, C. (2018). OER awareness and use: The affinity between higher education and K-12. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>
- Blyth, C., et Dalola, A. (2016). Translingualism as an open educational language practice: Raising critical language awareness on Facebook. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 19, n° 1, Article Vol. 19, n° 1. <https://journals.openedition.org/alsic/2962>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Don Olcott, J., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., et Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., et Terry, G. (2019). Thematic analysis. Dans *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (p. 843–860). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Chaput, M., et Champagne, A. (2012). *Internet, nouveaux médias et médias sociaux*. Comité sénatorial permanent des langues officielles. <https://sencanada.ca/content/sen/Committee/411/OLLO/rep/rep05oct12-F.pdf>

- Cobb, D. J. (2019). Panacea or nostrum? Open educational resources and the recontextualisation of pedagogy. *International Studies in Sociology of Education*, 28(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1499435>
- Cobo, C. (2013). Exploration of open educational resources in non-English speaking communities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(2), 106-128. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i2.1493>
- Comtois, J. (2007). *Les jeunes franco-ontariens et les études postsecondaires. Une recherche exploratoire des obstacles, des stratégies et des représentations des étudiants* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université d'Ottawa.
- Couros, A. (2010). Developing personal learning networks for open and social learning. Dans G. Veletsianos (Éd.), *Emerging technologies in distance education* (p. 109-128). AU Press. <https://www.aupress.ca/books/120177-emerging-technologies-in-distance-education/>
- Cotnam-Kappel, M., et Woods, H. (2020). La participation en ligne en Ontario français : Pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes. *Éducation et francophonie*, 48(1), 22. <https://doi.org/10.7202/1070104ar>
- Cox, G., Masuku, B., et Willmers, M. (2020). Open textbooks and social justice: Open educational practices to address economic, cultural and political injustice at the University of Cape Town. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 2. <https://doi.org/10.5334/jime.556>
- Croft, B., et Brown, M. (2020). Inclusive open education: Presumptions, principles, and practices. *Distance Education*, 41(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757410>
- Cronin, C. (2017). Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Cronin, C. (2019). Open education: Walking a critical path. Dans D. Conrad et P. Prinsloo (dir.), *Open(ing) Education: Theory and Practice* (p. 9-25). Brill. <https://brill.com/edcollbook/title/56897>
- Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/26263>
- DeRosa, R., et Robison, S. (2017). From OER to open pedagogy: Harnessing the power of open. Dans R. Jhangiani et R. Biswas-Diener, *Open: The Philosophy and Practices that are Revolutionizing Education and Science*. Ubiquity Press. <https://www.ubiquitypress.com/site/chapters/e/10.5334/bbc.i/>
- Doucet, T. (2021, 5 septembre). *L'histoire mouvementée de la création de l'Université de l'Ontario français*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1821571/histoire-uof-franco-ontariens>

- Durand, C., et Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e édition., p. 455–501). Presses de l'Université du Québec.
- Farmer, D., et Lory, M.-P. (2019). Langues et identités plurielles en contexte éducatif canadien francophone : Comment une langue s'épanouit-elle au travers des mouvements de société ? *The Canadian Modern Language Review*, 75(4), 353-364.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0021>
- Fortier, M. (2021, 13 avril). *Autre jour sombre pour le milieu universitaire franco-ontarien*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/education/598653/enseignement-superieur-en-ontario-le-francais-et-l-ecole-de-sages-femmes-ecopent-des-coups-a-l-universite-laurentienne>
- Gaudet, É., et Loslier, S. (2009). Recherche sur le succès scolaire des étudiants de langue et de culture différentes inscrits dans les établissements collégiaux francophones du Canada. *Réseau des cégeps et collèges francophones du Canada*. https://rccfc.ca/wp-content/uploads/2019/08/etude_culture_rapport_final.pdf
- Gérin-Lajoie, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Canadian Ethnic Studies = Etudes Ethniques Au Canada*, 27(1), 32-47.
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 109–137). Presses de l'Université de Montréal.
- Hegarty, B. (2015). Attributes of open pedagogy: A model for using open educational resources. *Educational Technology*, 55(4), 3-13.
- Hockings, C., Brett, P., et Terentjevs, M. (2012). Making a difference—Inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 33(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.692066>
- Hodgkinson-Williams, C. A., et Trotter, H. (2018). A social justice framework for understanding open educational resources and practices in the Global South. *Journal of Learning for Development*, 5(3), Article 3. <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/312>
- Jhangiani, R. (2019, 11 avril). *5Rs for Open Education*. <https://thatpsychprof.com/5rs-for-open-pedagogy/>
- Karakaya, K., et Karakaya, O. (2020). Framing the role of English in OER from a social justice perspective: A critical lens on the (dis)empowerment of non-English speaking communities. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 175-190.
- Kimmons, R. (2016). Expansive Openness in Teacher Practice. *Teachers College Record*, 118(9).
- Koseoglu, S., et Bozkurt, A. (2018). An exploratory literature review on open educational practices. *Distance Education*, 39(4), 441-461.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520042>

- Lambert, S. R. (2018). Changing our (dis)course: A distinctive social justice aligned definition of open education. *Journal of Learning for Development*, 5(3), 225-244.
- Lambert, S., et Funk, J. (2022). Open educational practices in a Cultural Capability unit: Learning at the cultural interface. *Journal for Multicultural Education*, 16(5), 522-537. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2022-0005>
- Lamoureux, S. (2010). L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires: interprétations et retombées. *OLBI Journal*, 1(1).
- Lamoureux, S., Vignola, M.-J., et Bourdages, J. (2020). Littératie universitaire en milieu francophone minoritaire : Vers une amélioration des habiletés scripturales. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 7(2), 156-183. <https://doi.org/10.7202/1073364ar>
- Lebart, L. (2001). Traitement statistique des questions ouvertes : Quelques pistes de recherche. *Journal de la société française de statistique*, 142(4), 7-20. http://www.numdam.org/item/JSFS_2001__142_4_7_0.pdf
- McGreal, R. (2017). Special report on the role of open educational resources in supporting the Sustainable Development Goal 4: Quality education challenges and opportunities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3541>
- Mishra, S. (2017). Open educational resources: Removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369-380. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369350>
- Nations Unies. (2015). 70/1. *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/90/PDF/N1529190.pdf?OpenElement>
- N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Éditions L'Harmattan.
- Neveu, A. (2021, 3 février). *Campus Saint-Jean : l'Alberta dépense 1,5 M\$ pour se défendre contre l'ACFA*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1767836/poursuite-acfa-campus-saint-jean-gouvernement-frais-avocats>
- Paskevicius, M. (2017). Conceptualizing open educational practices through the lens of constructive alignment. *Open Praxis*, 9(2), 125-140. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.2.519>
- Paskevicius, M., et Irvine, V. (2021). Theoretical and methodological approaches for investigating open educational practices. *The Open/Technology in Education, Society, and Scholarship Association Journal*, 1(2). <https://doi.org/10.18357/otessaj.2021.1.2.11>
- Rae, B. (2005). *L'Ontario : chef de file en éducation. Rapport et recommandations*. Gouvernement de l'Ontario.
- Riehman-Murphy, C., et McGeary, B. (s.d.). Introduction and Glossary. *Open Pedagogy Project Roadmap*. <https://oepr roadmap.psu.edu/introduction-and-glossary/>

- Savoie-Brideau, P. (2021, 14 avril). *L'Université Laurentienne, un précédent inquiétant pour les milieux minoritaires*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1784916/universite-laurentienne-moncton-francophone-minoritaire-financement>
- Tait, A. W. (2018). Education for development: From distance to open education. *Journal of Learning for Development*, 5(2), Art. 2. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v5i2.294>
- Wiley, D. (s.d). Defining the “open” in open content and open educational resources. *Open Content*. <http://opencontent.org/definition/>
- Willems, J., et Bossu, C. (2012). Equity considerations for open educational resources in the glocalization of education. *Distance Education*, 33(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.692051>

Troisième partie : conclusion

En conclusion de cette thèse, nous revenons sur les points de discussion majeures qui ont été générés par ce projet en faisant un résumé global ainsi qu'une courte discussion des implications et contributions pour la pratique.

6. Résumé global

En considérant la question de recherche principale, *Dans quelle mesure, le cas échéant, les professeurs et bibliothécaires adoptent-ils des pratiques éducatives ouvertes (PEO) en milieu francophone minoritaire au Canada ?*, cette recherche révèle que les PEO sont très peu adoptées et que de la sensibilisation est nécessaire pour faire connaître leur utilité et valeur pour les communautés minorisées. En général, les 68 participante.s à la recherche, d'un peu partout au pays et venant de différents contextes au postsecondaire, disent connaître peu l'éducation ouverte, les REL et les PEO. Bien que certains ont une pratique de partage de contenu (redistribution, selon les 5R évoqués plus haut), la plupart le font dans un environnement fermé, accessible à un groupe ciblé comme leurs étudiant.e.s ou des collègues. Huit participant.e.s ont mentionné l'usage de dépôts de REL, comme la Bibliothèque Libre de eCampusOntario, OER Commons ou Open Education Alberta. Il s'agit là d'une des seules pratiques concrètes d'adoption de PEO de certains professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours en milieu francophone minoritaire au Canada (*Quelles sont les PEO adoptées ?*). En considérant que 82 % des répondant.e.s ne reçoivent pas de soutien ou ne savent pas si du soutien pour l'adoption de PEO est disponible à leur établissement d'enseignement, il n'est pas étonnant que peu connaissent les PEO ou les adoptent. Il est à noter que l'adoption, la création, l'adaptation de REL et de PEO ne sont pas encore ancrées dans la culture universitaire. Par exemple, plusieurs établissements d'enseignement ne reconnaissent pas les contributions des professeurs dans le mouvement de l'éducation ouverte dans leur processus de titularisation et promotion. Pour aider les professeur.e.s à faire valoir leur travail, le groupe Driving OER Sustainability for Student Success (DOERS 3) a même développé un cadre pour les contributions en éducation ouverte (Coolidge et al., s.d.), comme les REL et les PEO. Pour favoriser une réelle intégration des REL et des PEO dans la culture universitaire, des changements importants de politiques et de services doivent être mis en place, des changements informés et liés à de nouvelles définitions des valeurs de l'éducation comme levier de justice sociale pour tous.

Une des choses qui est sortie de cette recherche est la concentration marquée sur le manque de ressources. Bien que ce projet ne visait pas seulement les REL, elles semblent être l'élément le

plus significatif des PEO pour les répondant.e.s. L'analyse thématique a généré le manque de ressources de qualité et adaptées au contexte minoritaire francophone comme un défi majeur. Je crois que l'attrait des REL est entre autres dû à sa définition plus précise et son apport tangible. Une ressource disponible librement en ligne, gratuite, que l'on peut utiliser sans restriction pour nos besoins est assurément un concept intéressant. Mais les PEO, avec leurs définitions multiples, leurs caractères hautement pédagogiques qui évoquent la collaboration avec les étudiant.e.s, semblent plus complexe à adopter. Il s'agit de redéfinir l'enseignement au postsecondaire et l'expérience étudiante courante, qui sont traditionnellement basés sur un modèle de transmission de contenu unidirectionnelle de la personne enseignante, où la personne étudiante est passive et sous l'autorité intellectuelle de l'enseignant.e. Avec les PEO, les rôles et les contributions changent, ou pourraient changer. Sachant que la plupart des professeur.e.s, bibliothécaires et chargé.e.s de cours au postsecondaire n'ont pas une formation en enseignement, l'adoption de pratiques pédagogiques novatrices, qui demandent de la préparation et un engagement constant, n'est peut-être pas une priorité ou un intérêt. Le temps nécessaire dans l'adoption de PEO est significatif, donc il se peut que certains membres du corps professoral ne puissent pas s'y engager pour cette raison, même s'il y a un intérêt. De plus, comme mentionné plus haut, il y a présentement peu d'incitatifs tangibles pour l'intégration de PEO dans l'enseignement au postsecondaire. Il s'agit de pratiques adoptées surtout pour leurs valeurs d'accès et de justice sociale.

En revenant sur la définition des PEO de Cronin (2017) qui suggère que les PEO incluent la création, l'utilisation et la réutilisation des REL ainsi que les pédagogies ouvertes et le partage ouvert des pratiques d'enseignement, incluant l'usage de technologies participatives et des réseaux sociaux, nous comprenons des données recueillies que la première partie de la définition, soit la création, utilisation et réutilisation des REL, est celle qui résonne probablement le plus avec les participant.e.s à la recherche. Mais la deuxième partie, qui évoque la pédagogie, les pratiques d'enseignement et l'usage de technologies, tous dans une perspective ouverte, n'est pas acquise.

Cette recherche nous montre qu'il y a assurément un intérêt de créer, intégrer et partager plus de contenu ouvert, adapté et représentatif de la réalité francophone minoritaire. La réflexion collective suggérée par des répondant.e.s serait un bon point de départ. En considérant la culture et la langue, les PEO peuvent permettre non seulement l'équité, mais aussi l'affranchissement des idées dominantes perçues par les étudiant.e.s afin d'avoir des expériences d'apprentissages significatives

et émancipatrices (Lambert et Funk, 2022). De plus, il est important d'être réflexif envers ces PEO et de mesurer le succès de celles-ci auprès des groupes marginalisés, particulièrement si elles mettent en place une justice redistributive, la justice de reconnaissance et la justice représentative (Lambert, 2018), qui soulignent la différence de ces groupes minoritaires, dans ce cas-ci vis-à-vis la langue, par rapport aux groupes dominants.

Il est à souligner qu'une question de recherche a été mise de côté pour la rédaction de l'article. Par souci de concision, nous avons préféré ne pas présenter les données à son sujet dans l'article. Elle est toutefois très importante dans l'adoption des PEO et pour la suite des discussions et recherches à ce sujet. La section Collaboration entre professeur.e.s et étudiant.e.s du questionnaire nous permet d'explorer la question de recherche: *Quel est le rôle des étudiant.e.s dans les pratiques éducatives ouvertes des professeurs et bibliothécaires sondés ?* La majorité (68 %) n'implique pas les étudiant.e.s dans le développement de ressources ou activités ouvertes. Seulement 7% des répondant.e.s disent impliquer les étudiant.e.s, et 25 % disent le faire parfois. Les types d'implications sont surtout sous forme de projets, vidéos, et ressources d'enseignement. Parmi les exemples concrets de pratiques éducatives ouvertes, un répondant dit: « J'ai proposé à des étudiant.e.s qui ont soumis de bonnes études de cas de les publier dans le manuel ouvert du cours ». Un autre dit : « Un devoir que j'ai aidé à préparer consiste à publier en REL (Pressbook) du contenu produit par des étudiant.e.s ». Finalement, un autre répondant souligne qu'un projet est en développement: « J'ai l'intention de collaborer pour développer un Kit d'application des concepts EDI dans l'enseignement du français L2 ». Plusieurs des réponses obtenues sont également intéressantes, mais ne sont pas présentées assez en détail pour nous permettre de savoir s'il s'agit vraiment de pratiques ouvertes.

Malgré le peu de participant.e.s qui implique les étudiant.e.s dans les PEO, plusieurs répondant.e.s soulignent certains avantages de le faire, par exemple le développement et le partage des connaissances, et l'engagement et la création d'expériences. Au sujet du développement et partage des connaissances, les répondant.e.s sont enthousiastes: « [les étudiant.e.s] développent le sentiment de participer plus activement au développement de leurs connaissances, plus grande autonomie et l'amélioration des compétences essentielles est accrue. Si nous nous rendons à contribuer à ces ressources, les sentiments de fierté, de motivation, de confiance seraient mieux développés », « L'apprentissage est plus riche ; les étudiant.e.s développent des compétences de

recherche et technique ; les étudiant.e.s deviennent plus actifs dans leur apprentissage. Les étudiant.e.s ne sont pas limités aux connaissances de l'enseignant.e ! », « Ce que l'étudiant.e produit lui-même est plus durablement retenu que le contenu qui lui est "transmis" ». La stimulation des apprentissages par l'expérience n'est pas à négliger : « Cela augmente leur motivation et leur satisfaction - peut-être également la rétention », « Ils participent à la construction du savoir ; ils ne sont pas passifs, mais actifs et contribuent au développement du savoir », « Le sentiment d'engagement pourrait stimuler les apprentissages ». Tous ces commentaires sur les avantages de l'implication des étudiant.e.s soutiennent le rôle de cocréation et l'autonomie des apprenant.e.s (Cronin, 2017 ; Lambert et Funk, 2022).

Il y a tout de même des défis à travailler avec les étudiant.e.s dans le développement collaboratif de ressources ou projets éducatifs ouverts. Les répondant.e.s. évoquent le manque de motivation de la part des étudiant.e.s, le manque de temps pour s'engager dans de tels projets, le manque de financement, mais également le manque de connaissances, soit technique ou liées aux PEO. L'éthique, le droit d'auteur et l'intégrité académique sont également des défis importants. Un répondant l'exprime bien en disant :

S'assurer de bien former les étudiants en ce qui a trait aux notions de base du droit d'auteur et qu'est-ce qui est vraiment "ouvert". C'est facile pour moi de la faire parce que je m'y connais dans le domaine, mais ça peut être intimidant pour d'autres. L'autre défi pour certains étudiants est l'ouverture de leur propre travail. Lorsqu'on est habitué de créer seulement pour le prof et que les travaux sont ensuite oubliés, il peut y avoir un certain malaise d'exposer son travail publiquement pour être réutilisé.

Finalement, le contrôle de la qualité, par rapport à la langue entre autres, semble en décourager certains : « le travail peut ne pas être aussi professionnel, selon la qualité du travail de l'étudiant.e », « S'assurer de la qualité de la langue », « La qualité de leur travail n'est pas toujours élevée ». Nous constatons donc que malgré les grands avantages à collaborer avec les étudiant.e.s, peu le font et des défis d'envergures persistent.

En conclusion, plus de recherche est nécessaire pour mieux comprendre comment adopter des PEO au postsecondaire et les implications pédagogiques de celle-ci, pour les professeur.e.s et étudiant.e.s. De plus, pour accrocher les professeur.e.s en contexte linguistique minoritaire, les considérations de justice sociale, comme l'équité et l'inclusion, doivent être mises de l'avant. Au moment de cette recherche, bien que plusieurs définitions existent et que des descriptions sur ce que les PEO pourraient être ont été rédigées, peu de recherche a toutefois été faite sur les

implications théoriques et éducatives de celles-ci (Paskevicius et Irvine, 2021). Cela est particulièrement vrai dans le contexte de groupes linguistiques minoritaires. Pour inviter les professeur.e.s en contexte francophone minoritaire à les adopter, des recherches sur les mises en pratique concrètes de ces PEO et leurs retombées sur le succès scolaire doivent être faites et diffusées. Le Canada est un acteur engagé dans le développement de l'éducation ouverte. Nous considérons donc qu'il est primordial que des recherches se penchent sur les sphères qui n'ont pas encore été adressées, telles les minorités linguistiques, pour soutenir cet engagement.

7. Implications et contributions pour la pratique

Sans faire de révélations inattendues, cette recherche nous permet de constater que l'éducation ouverte en général, et les PEO en particulier, doivent être mieux présentées et qu'un travail de sensibilisation et même de mobilisation doit être fait de la part des expert.e.s. Par exemple, la création de ressources ou d'un guide en français sur les REL et les PEO pour les nouveaux professeur.e.s pourraient favoriser l'adoption de PEO. Ce guide pourrait contenir des exemples de PEO, de pratiques exemplaires, des liens vers des projets locaux, ainsi que des outils numériques à intégrer pour faciliter le développement de leurs propres REL. Nous considérons qu'un lien étroit peut être fait entre l'éducation ouverte et l'expérience étudiantes des étudiant.e.s en contexte francophone minoritaire, donc l'adoption de PEO, en créant et de partageant ouvertement des ressources et pratiques pédagogiques par et pour cette communauté minoritaire, ont du potentiel pour favoriser l'inclusion et la sécurité linguistique de ces étudiant.e.s.

Cette recherche est la première qui traite du sujet de l'éducation ouverte au postsecondaire et de la communauté francophone minoritaire au Canada. Il s'agit là d'un terrain vaste et les opportunités de recherche sont multiples. Bien que l'éducation ouverte soit de plus en plus considérée dans une optique de justice sociale, l'équité linguistique est très peu explorée jusqu'à présent. Il y a donc une contribution unique à faire en s'y intéressant.

Références

- Almeida, N. (2017). Open educational resources and rhetorical paradox in the neoliberal univers(ity). *Journal of Critical Library and Information Studies*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.24242/jclis.v1i1.16>
- Alvesson, M., et Sandberg, J. (2013). The context of constructing and formulating research questions. Dans *Constructing Research Questions: Doing Interesting Research* (p. 10–23). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446270035>
- Andrade, A., Ehlers, U.-D., Caine, A., Carneiro, R., Conole, G., Kairamo, A.-K., Koskinen, T., Kretschmer, T., Moe-Pryce, N., Mundin, P., Nozes, J., Policarpo, V., Reinhardt, R., Richter, T., Silva, G., et Holmberg, C. (2011). *Beyond OER – Shifting focus to open educational practices: OPAL report 2011*. Due-Publico. <https://pub.h-brs.de/frontdoor/index/index/docId/4148>
- Annand, D. (2015). Developing a sustainable financial model in higher education for open educational resources. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i5.2133>
- Armellini, A., et Nie, M. (2013). Open educational practices for curriculum enhancement. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(1), 7–20. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.796286>
- Association des bibliothèques de recherche du Canada (ABRC). (2019). *Groupe de travail sur l'éducation ouverte*. <https://www.carl-abrc.ca/fr/faire-avancer-la-recherche/communication-savante/education-ouverte/gteo/>
- Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC). (2020). *Rapport annuel : 2019-2020*. <https://acufc.ca/wp-content/uploads/2020/06/ACUFC-Rapport-annuel-2019-2020.pdf>
- Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) et Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA). (2022). *Bâtir ensemble le postsecondaire en français de l'avenir, Rapport complet du Bilan des États généraux sur le postsecondaire en contexte francophone minoritaire*. <https://egpostsecondaire.ca/wp-content/uploads/2022/11/Rapport.pdf>
- Bali, M., Cronin, C., et Jhangiani, R. S. (2020). Framing open educational practices from a social justice perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254006>
- Baran, E., et AlZoubi, D. (2020). Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: Examining students' voices. *Distance Education*, 41(2), 230–244. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757409>
- BCcampus. (s. d.). *What is open pedagogy?*. BCcampus OpenEd Resources. <https://open.bccampus.ca/what-is-open-education/what-is-open-pedagogy/>

- Blanchet, P. (2002). La politisation des langues régionales en France. *Hérodote*, 105(2), 85-101. <https://doi.org/10.3917/her.105.0085>
- Blanchet, P. (2005). Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, 10(1), 17-47.
- Blomgren, C. (2018). OER awareness and use: The affinity between higher education and K-12. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 56-70. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>
- Blyth, C., et Dalola, A. (2016). Translingualism as an open educational language practice: Raising critical language awareness on Facebook. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 19(1). <https://journals.openedition.org/alsic/2962>
- Bourgeois, I. (2016). La formulation de la problématique. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e édition., p. 51-75). Presses de l'Université du Québec.
- Boyes, B. (2017, octobre 27). *How you can be part of the "open movement", and "work open"*. Medium. <https://medium.com/realkm-magazine/how-you-can-be-part-of-the-open-movement-and-work-open-7e13485cfed0>
- Brando, N., et Morales-Gálvez, S. (2021). Capabilities and linguistic justice. *Political Studies*, <https://doi.org/10.1177/003232172111033846>
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., et Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., et Terry, G. (2019). Thematic Analysis. Dans *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (p. 843-860). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Cabinet du vice-recteur, International et Francophonie. (2021). *Rapport de synthèse - Renouveau de la francophonie à l'Université d'Ottawa : une responsabilité collective*. https://www.uottawa.ca/about-us/sites/g/files/bhrs kd336/files/2022-04/renouveau_de_la_francophonie.pdf
- Campus Saint-Jean. (2016). *Au service de l'intérêt public et de la francophonie : Planification stratégique 2016-2021*. https://www.ualberta.ca/fr/campus-saint-jean/a-propos/_pdf-plan-strategique-csj.pdf
- Cardinal, L. (2008). Bilinguisme et territorialité : L'aménagement linguistique au Québec et au Canada. *Hermès, La Revue*, 51(2), 135-140.
- Cardinal, L. (2019). *Une responsabilité collective : Plan d'action sur la francophonie à l'Université d'Ottawa*.

- https://www.uottawa.ca/president/sites/www.uottawa.ca.president/files/plan_daction_pour_la_francophonie_-_30_janvier_2019.pdf
- Carle, M. S., Deng, J. M., Huang, D., Lapierre, K. R., Mesnic, N., Bodé, N. E., Featherstone, R. B., Ingram, Q., O'Connor, E. K., Roberge, S., Roy, K., Veilleux-Deschênes, J., Znotinas, A., et Flynn, A. B. (2021). Engaging students as co-creators of course resources and learning experiences. *New Directions for Teaching and Learning*, 2021(167), 63–76. <https://doi.org/10.1002/tl.20460>
- Chaput, M., et Champagne, A. (2012). *Internet, nouveaux médias et médias sociaux*. Comité sénatorial permanent des langues officielles. <https://sencanada.ca/content/sen/Committee/411/OLLO/rep/rep05oct12-F.pdf>
- Cobb, D. J. (2019). Panacea or nostrum? Open educational resources and the recontextualisation of pedagogy. *International Studies in Sociology of Education*, 28(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1499435>
- Cobo, C. (2013). Exploration of open educational resources in non-English speaking communities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(2), 106-128. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i2.1493>
- Comtois, J. (2007). *Les jeunes franco-ontariens et les études postsecondaires. Une recherche exploratoire des obstacles, des stratégies et des représentations des étudiants* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université d'Ottawa.
- Coolidge, A., McKinney, A., et Shenoy, D. (s.d.). *OER Contributions Matrix*. DOERS3. <https://www.doers3.org/tenure-and-promotion.html>
- Cotnam-Kappel, M., et Woods, H. (2020). La participation en ligne en Ontario français : Pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes. *Éducation et francophonie*, 48(1), 144–163. <https://doi.org/10.7202/1070104ar>
- Couros, A., et Hildebrandt, K. (2016). Designing for open and social learning. Dans G. Veletsianos (Éd.), *Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and Applications* (p. 143-161). Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771991490.01>
- Cox, G., Masuku, B., et Willmers, M. (2020). Open textbooks and social justice: Open educational practices to address economic, cultural, and political injustice at the University of Cape Town. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 2. <https://doi.org/10.5334/jime.556>
- Croft, B., et Brown, M. (2020). Inclusive open education: Presumptions, principles, and practices. *Distance Education*, 41(2), 156–170. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757410>
- Cronin, C. (2017). Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>

- Cronin, C. (2019). Open education: Walking a critical path. Dans D. Conrad et P. Prinsloo (dir), *Open(ing) Education: Theory and Practice*. Brill.
- de los Arcos, B., Farrow, R., Pitt, R., Weller, M., et McAndrew, P. (2016). Adapting the curriculum: How K-12 teachers perceive the role of open educational resources. *Journal of Online Learning Research*, 2(1), 23–40.
- DeRosa, R., et Robison, S. (2017). From OER to open pedagogy: Harnessing the power of open. Dans R. Jhangiani et R. Biswas-Diener (dir.), *Open: The Philosophy and Practices that are Revolutionizing Education and Science*. Ubiquity Press.
<https://www.ubiquitypress.com/site/chapters/e/10.5334/bbc.i/>
- Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/26263>
- Doucet, T. (2021, 5 septembre). *L'histoire mouvementée de la création de l'Université de l'Ontario français*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1821571/histoire-uof-franco-ontariens>
- Durand, C., et Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e édition., p. 455–501). Presses de l'Université du Québec.
- Ehlers, U.-D. (2011). Extending the territory: From open educational resources to open educational practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 15(2), 1-10.
<https://www.jofdl.nz/index.php/JOFDL/article/view/64>
- Farmer, D., et Lory, M.-P. (2019). Langues et identités plurielles en contexte éducatif canadien francophone : Comment une langue s'épanouit-elle au travers des mouvements de société ? *The Canadian Modern Language Review*, 75(4), 353–364.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0021>
- Fischer, L., Hilton, J., Robinson, T. J., et Wiley, D. A. (2015). A multi-institutional study of the impact of open textbook adoption on the learning outcomes of post-secondary students. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(3), 159–172.
<https://doi.org/10.1007/s12528-015-9101-x>
- Fortier, M. (2021, 13 avril). *Autre jour sombre pour le milieu universitaire franco-ontarien*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/education/598653/enseignement-superieur-en-ontario-le-francais-et-l-ecole-de-sages-femmes-ecopent-des-coupes-a-l-universite-laurentienne>
- Gaudet, É., et Loslier, S. (2009). *Recherche sur le succès scolaire des étudiants de langue et de culture différentes inscrits dans les établissements collégiaux francophones du Canada*. Réseau des cégeps et collèges francophones du Canada. https://rccfc.ca/wp-content/uploads/2019/08/etude_culture_rapport_final.pdf

- Gauthier, B. (2016). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e édition., p. 161–192). Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 27(1), 32–47.
- Gezelter, D. (2009, 28 juillet). *What, exactly, is open science?* The OpenScience Project. <http://openscience.org/what-exactly-is-open-science/>
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 109–137). Presses de l'Université de Montréal.
- Goodsett, M., Loomis, B., et Miles, M. (2016). Leading campus OER initiatives through library–faculty collaboration. *College & Undergraduate Libraries*, 23(3), 335–342. <https://doi.org/10.1080/10691316.2016.1206328>
- Gruszczynska, A., Merchant, G., et Pountney, R. (2013). « Digital futures in teacher education »: Exploring open approaches towards digital literacy. *Electronic Journal of E-Learning*, 11(3), 193–206.
- Hegarty, B. (2015). Attributes of open pedagogy: A model for using open educational resources. *Educational Technology*, 55(4), 3–13.
- Hockings, C., Brett, P., et Terentjevs, M. (2012). Making a difference—Inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 33(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.692066>
- Hodgkinson-Williams, C., et Paskevicius, M. (2012). The role of postgraduate students in co-authoring open educational resources to promote social inclusion: A case study at the University of Cape Town. *Distance Education*, 33(2), 253–269. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.692052>
- Hodgkinson-Williams, C. A., et Trotter, H. (2018). A social justice framework for understanding open educational resources and practices in the global south. *Journal of Learning for Development*, 5(3), Article 3. <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/312>
- Humphreys, L., Lewis Jr, N. A., Sender, K., et Won, A. S. (2021). Integrating qualitative methods and open science: Five principles for more trustworthy research. *Journal of Communication*, 1–20.
- Hylén, D. J. (s.d.). *Open Educational Resources: Opportunities and Challenges*. <http://www.oecd.org/education/cei/37351085.pdf>.
- Istance, D., et Dumont, H. (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. Dans H. Dumont, D. Instance et F. Benavides (dir.), *The nature of learning: using research to inspire practice* (p. 317–338). OECD Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-15-en>

- Jhangiani, R. (2019, 11 avril). *5Rs for Open Education*. <https://thatpsychprof.com/5rs-for-open-pedagogy/>
- Karakaya, K., et Karakaya, O. (2020). Framing the role of English in OER from a social justice perspective: A critical lens on the (dis)empowerment of non-English speaking communities. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 175–190.
- Katz, S. (2019). Student textbook purchasing: The hidden cost of time. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 7(1), 12–18.
- Kimmons, R. (2016). Expansive openness in teacher practice. *Teachers College Record*, 118(9).
- Koseoglu, S., et Bozkurt, A. (2018). An exploratory literature review on open educational practices. *Distance Education*, 39(4), 441–461. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520042>
- Kurek, M. (2016). Addressing cultural diversity in preparing teachers for openness: Culturally sensitive appropriation of open content. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 19(1). <http://journals.openedition.org/alsic/2904>
- Lambert, S. R. (2018). Changing our (dis)course: A distinctive social justice aligned definition of open education. *Journal of Learning for Development*, 5(3), 225–244. <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/290>
- Lambert, S., et Funk, J. (2022). Open educational practices in a Cultural Capability unit: Learning at the cultural interface. *Journal for Multicultural Education*, 16(5), 522-537. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2022-0005>
- Lamoureux, S. A. (2010). L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires : Interprétations et retombées. *OLBI Journal*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v1i1.1072>
- Lamoureux, S., et Cotnam, M. (2012). *Prendre sa place : Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français*. Éditions David.
- Lamoureux, S., Vignola, M.-J., et Bourdages, J. (2020). Littératie universitaire en milieu francophone minoritaire : Vers une amélioration des habiletés scripturales. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 7(2), 156–183. <https://doi.org/10.7202/1073364ar>
- Lebart, L. (2001). Traitement statistique des questions ouvertes : Quelques pistes de recherche. *Journal de la société française de statistique*, 142(4), 7-20. http://www.numdam.org/item/JSFS_2001__142_4_7_0.pdf
- Lei, C., Peters, J., Ludbrook, A., et Wilson, S. (2020, 30 janvier). *Library grants to support open educational resources—Perspectives from 3 libraries*. [communication orale]. OLA Superconference 2020. https://www.olasuperconference.ca/SC2019/conf_workshop/library-grants-to-support-open-educational-resources-perspectives-from-three-libraries/index.html
- Loi sur les langues officielles (S.R.C., ch. 31 (4^e suppl.)). (1985). <https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/O-3.01.pdf>

- Lyons, C., et Hendrix, D. (2014). Textbook affordability: Is there a role for the library? *The Serials Librarian*, 66(1-4), 262–267. <https://doi.org/10.1080/0361526X.2014.877282>
- Mai, R. P. (1978). Open education: From ideology to orthodoxy. *Peabody Journal of Education*, 55(3), 231-237. <https://doi.org/10.1080/01619567809538192>
- Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, 53(3), 307–333. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-8230-y>
- McGeary, B., Guder, C., et Ganeshan, A. (2021). Opening up educational practices through faculty, librarian, and student collaboration in OER creation: Moving from labor-intensive to supervisory involvement. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.21083/partnership.v16i1.6149>
- McGreal, R. (2017). Special report on the role of open educational resources in supporting the Sustainable Development Goal 4: Quality education challenges and opportunities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3541>
- Meijer-Kline, K. (2019, 28 novembre). *The library as OER publisher: Supporting creation on campus*. [communication orale]. OE Global 2019. <https://kora.kpu.ca/islandora/object/kora%3A599/datastream/PDF/view>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2014). *Politique d'aménagement linguistique et culturelle. Un projet de société pour l'éducation en langue française*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2011). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation postsecondaire et la formation en langue française*. http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/PAL_Fre_Web.pdf
- Mishra, S. (2017). Open educational resources: Removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369–380. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369350>
- Moist, S. (2017). Types of OER (and where to find them). Dans *Faculty OER Toolkit*. BCcampus. <https://pressbooks.bccampus.ca/facultyoertoolkit/chapter/types-of-oer/>
- Nations Unies. (2015). *70/1. Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/90/PDF/N1529190.pdf?OpenElement>
- N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Éditions L'Harmattan.
- Neveu, A. (2021, 3 février). *Campus Saint-Jean : l'Alberta dépense 1,5 M\$ pour se défendre contre l'ACFA*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1767836/poursuite-acfa-campus-saint-jean-gouvernement-frais-avocats>

- Noble, H., et Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34-35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Open Education Consortium. (n.d.). *About the Open Education Consortium*. <http://www.oeconsortium.org/about-oecon/>
- Open UBC. (s.d.). *About Open Scholarship - Open research*. <https://open.ubc.ca/about-us/>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2007). *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*. <https://doi.org/10.1787/9789264032125-en>
- Paquette, C. (1979). Quelques fondements d'une pédagogie ouverte. *Québec français*, 36, 20-21.
- Paskevicius, M. (2017). Conceptualizing open educational practices through the lens of constructive alignment. *Open Praxis*, 9(2), 125-140. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.2.519>
- Paskevicius, M., et Irvine, V. (2019). Practicalities of implementing open pedagogy in higher education. *Smart Learning Environments*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0110-5>
- Rae, B. (2005). *L'Ontario : chef de file en éducation. Rapport et recommandations*. Gouvernement de l'Ontario.
- Reed, J. B., et Jahre, B. (2019). Reviewing the current state of library support for open educational resources. *Collection Management*, 44(2-4), 232-243. <https://doi.org/10.1080/01462679.2019.1588181>
- Riehman-Murphy, C., et McGeary, B. (s.d.). Introduction and Glossary. *Open Pedagogy Project Roadmap*. <https://oepr roadmap.psu.edu/introduction-and-glossary/>
- Savoie-Brideau, P. (2021, 14 avril). *L'Université Laurentienne, un précédent inquiétant pour les milieux minoritaires*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1784916/universite-laurentienne-moncton-francophone-minoritaire-financement>
- Séguin, C. (2016). La recension des écrits et la recherche documentaire. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e édition., p. 77-100). Presses de l'Université du Québec.
- Slevin, E., et Sines, D. (1999). Enhancing the truthfulness, consistency and transferability of a qualitative study: Utilising a manifold of approaches. *Nurse Researcher (through 2013)*, 7(2), 79-97.
- SPARC. (2019). *The Affordable College Textbook Act*. <https://sparcopen.org/our-work/affordable-college-textbook-act/>
- Tait, A. W. (2018). Education for development: From distance to open education. *Journal of Learning for Development*, 5(2), Art. 2. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v5i2.294>

- UNESCO. (2017, 20 juillet). *Open Educational Resources (OER)*. <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer>
- UNESCO. (2019). *UNESCO Recommendation on OER*. <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer/recommendation>
- UNICEF. (2017). *La situation des enfants dans le monde 2017 : Les enfants dans un monde numérique*. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789213630686>
- Weller, M., Jordan, K., DeVries, I., et Rolfe, V. (2018). Mapping the open education landscape: Citation network analysis of historical open and distance education research. *Open Praxis*, 10(2), 109-126. <https://doi.org/10.3316/informit.559484986005434>
- Wiley, D. (s.d). Defining the “open” in open content and open educational resources. *Open Content*. <http://opencontent.org/definition/>
- Wiley, D., et Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-enabled pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>
- Williams, K., et Werth, E. (2021). Student selection of content licenses in OER-enabled pedagogy: An exploratory study. *Journal of Copyright in Education & Librarianship*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.17161/jcel.v5i1.13881>

Annexes

Annexe A : Courriel de recrutement

Sujet : Invitation à participer : Pratiques de l'éducation ouverte au postsecondaire en milieu minoritaire francophone au Canada

English follows

Bonjour (***),

Je vous invite à participer à une recherche menée par Catherine Lachaine, dans le cadre des exigences de la maîtrise ès arts en éducation de l'Université d'Ottawa. Le projet est dirigé par Professeure Megan Cotnam-Kappel.

Titre du projet : **Pratiques de l'éducation ouverte au postsecondaire en milieu minoritaire francophone au Canada**

Le but de cette recherche est de mieux comprendre les pratiques de l'éducation ouverte des professeurs et bibliothécaires au postsecondaire en contexte minoritaire francophone au Canada. Nous cherchons à en apprendre plus sur les pratiques de l'éducation ouverte appliquées en contexte postsecondaire ainsi que les défis rencontrés par les professeurs et bibliothécaires. Dans une perspective de justice sociale, nous cherchons aussi à mieux comprendre les enjeux d'équité entourant l'éducation ouverte en contexte francophone minoritaire.

Si vous êtes professeur.e, chargé.e de cours ou bibliothécaire dans un établissement en milieu linguistique francophone minoritaire, nous sollicitons votre participation. Celle-ci comprend un questionnaire anonyme d'une durée d'environ **20 minutes** et qui contient des questions ouvertes et fermées.

Pour en savoir plus sur cette recherche, vous pouvez consulter mon site web :

<https://www.catherinelachaine.com/>

Pour participer au questionnaire, veuillez cliquer sur le lien suivant :

<https://fr.surveymonkey.ca/r/9ZWGQTW>

La collecte de données **prendra fin le 6 mai prochain**. Pour tout renseignement additionnel concernant cette recherche, vous pouvez communiquer avec moi ou avec ma directrice, la professeure Megan Cotnam-Kappel

J'attends vos réponses avec impatience. Merci beaucoup pour votre temps.

Cordialement,
Catherine

Hello (***)

I invite you to participate in a research project led by Catherine Lachaine, as part of the requirements for the Master of Arts in Education (MA) at the University of Ottawa. The project is supervised by Professor Megan Cotnam-Kappel.

Title of the project: **Pratiques de l'éducation ouverte au postsecondaire en milieu minoritaire francophone au Canada**

The purpose of this research is to better understand the open education practices of Canadian postsecondary faculty and librarians in a Francophone minority context. We seek to learn more about open education practices in the postsecondary context and the challenges faced by faculty and librarians. From a social justice perspective, we also seek to better understand the equity issues surrounding open education in a Francophone minority context.

If you are a professor, lecturer, or librarian in a French-language minority setting, we are asking for your participation. The survey consists of an anonymous questionnaire that takes approximately 20 minutes and contains both open and closed questions.

To learn more about this research, you can visit my website: <https://www.catherinelachaine.com/>

To participate in the French questionnaire, please click on the following link:

<https://fr.surveymonkey.ca/r/9ZWGQTW>

Data collection will **end on May 6**. If you have any questions about this research, you can contact me or my director, Professor Megan Cotnam-Kappel.

I look forward to your responses. Thank you very much for your time.

Sincerely,
Catherine

Annexe B : Affiche de recrutement



**PRATIQUES DE L'ÉDUCATION
OUVERTE AU
POSTSECONDAIRE**

Contactez Catherine Lachaine via courriel
pour plus de détails.

**en milieu minoritaire
francophone au Canada**

Êtes-vous professeur.e ou bibliothécaire? Participez en complétant le questionnaire en
ligne ci-joint! Et recevez une carte-cadeau de 5\$ chez Les Libraires, Tim Hortons ou Starbucks.

Recherche de maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa menée par Catherine Lachaine
(sous la direction de Megan Cotnam-Kappel, PhD).

Consentement à participer au projet de recherche

« Pratiques de l'éducation ouverte au postsecondaire en milieu minoritaire francophone au Canada »

Veuillez imprimer ce formulaire pour en conserver un exemplaire dans vos dossiers

Chercheure principale : Catherine Lachaine, MSI
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Directrice de thèse : Megan Cotnam-Kappel, PhD
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Vous êtes invité à participer à une recherche menée par Catherine Lachaine, dans le cadre des exigences de la maîtrise ès arts en éducation (MA) avec option thèse. Le projet est supervisé par la professeure Megan Cotnam-Kappel.

But de la recherche : En tenant compte de l'émergence du mouvement de l'éducation ouverte, particulièrement dans le milieu postsecondaire, nous nous intéressons à mieux comprendre les pratiques de l'éducation ouverte des professeurs et bibliothécaires au postsecondaire au Canada en contexte minoritaire francophone. Nous cherchons à comprendre dans quelles mesures les pratiques de l'éducation ouverte sont adoptées ainsi que les défis rencontrés par les professeurs et bibliothécaires. Dans une perspective de justice sociale, nous cherchons aussi à mieux comprendre les enjeux d'équité entourant l'éducation ouverte en contexte francophone minoritaire.

Participation : La participation à cette étude est facultative. Tout participant peut retirer son consentement à participer à tout moment et pour toute raison, et ce, sans conséquences négatives. Pour participer à l'étude, il suffit de remplir et soumettre un questionnaire en ligne, d'une durée d'environ 20 minutes, disponible à travers la plateforme de sondage SurveyMonkey. Le questionnaire comprend des questions à réponses fermées et des questions à réponses ouvertes. La participation se fait de manière anonyme. Seul le courriel du participant sera recueilli, seulement s'il désire recevoir l'honoraire proposé. Bien que les participants puissent se retirer de l'étude à tout moment, une fois le questionnaire soumis, les participants ne pourront pas retirer leurs données de l'étude, car nous ne serons pas en mesure de repérer les données de chaque participant. Le participant peut décider de ne pas répondre à certaines questions.

Bienfaits : Nous espérons que votre participation à l'étude vous offrira une occasion de réfléchir sur les expériences des professeurs et bibliothécaires en milieu linguistique minoritaire vis-à-vis de l'éducation ouverte. Considérant la pénurie d'écrits sur les pratiques de l'éducation ouverte et les minorités linguistiques, particulièrement sur le fait français au Canada, votre participation fera avancer les savoirs de ce domaine naissant. En participant à l'étude, votre expertise alimentera des questions de recherche importantes qui touchent les expériences de professeurs, de bibliothécaires et d'étudiants de 22 institutions postsecondaires au pays. Vos réponses et commentaires nous aideront à mieux comprendre les défis qui entourent l'adoption de pratiques d'éducation ouverte dans une langue en contexte minoritaire et d'offrir une perspective réaliste des enjeux d'équité entourant l'éducation ouverte.

Risques liés à la participation : Nous n'anticipons pas de risques ou de gêne liés à la participation à cette étude. Il est également important de répéter que votre participation est entièrement facultative. Vous pouvez choisir de ne pas répondre à certaines questions et vous pouvez choisir de mettre fin à votre participation en tout temps en fermant le questionnaire sans le soumettre.

Confidentialité et vie privée : Toute information que vous fournissez dans le cadre du questionnaire sera strictement confidentielle. Seule la chercheuse principale et sa directrice auront accès aux données brutes. Le contenu ne sera utilisé que pour l'analyse et la rédaction de ce projet de recherche, pour répondre aux exigences de la thèse de maîtrise. L'anonymat est préservé, car n'y a pas de collecte de données personnelles des participants.

Cette recherche applique des principes de la recherche ouverte. Cette approche implique le partage d'informations sur les méthodes, les données et les analyses effectuées. Dans le cadre de ce projet, j'utilise un site web pour diffuser des résultats préliminaires. Les données entières ne seront pas partagées, mais plutôt un aperçu initial et des généralisations de résultats, sous forme de pourcentages. Le blogue sera écrit en prose, avec mes premières impressions d'analyses. Les données qualitatives ne seront pas partagées. Aucun questionnaire soumis ne sera diffusé en partie ou dans son entièreté. Les résultats généraux des questions 6, 7, 13, 15, 23, 24, 28, 29, 32 et 35 seront utilisés pour la diffusion de résultats préliminaires.

Afin de minimiser les risques de bris de sécurité et pour assurer votre confidentialité, nous vous recommandons d'utiliser des mesures de sécurité standard, telles que mettre fin à la session, vous déconnecter de vos comptes personnels, et fermer votre navigateur Internet.

Gestion des données : Les données collectées à travers le questionnaire seront conservées de façon sécuritaire sur le compte institutionnel (Université d'Ottawa) OneDrive de la chercheuse. Les données seront partagées exclusivement avec la directrice de thèse, professeure Cotnam-Kappel, qui les gardera pendant cinq ans. Les données seront anonymisées pour éviter toute reconnaissance des participants à la recherche. Veuillez noter que des serveurs de l'outil de questionnaire SurveyMonkey, outil recommandé par l'Université d'Ottawa, sont hébergés au Canada.

Compensation : Une carte-cadeau électronique de \$5 chez Starbucks, Tim Hortons ou Les Libraires vous sera envoyée à l'adresse courriel que vous aurez fournie pour vous remercier de

votre participation à l'étude. Le participant doit se rendre jusqu'à la toute fin du questionnaire, pour recevoir la compensation, disponible via un lien vers un formulaire pour soumettre leur choix et leur courriel. Le lien apparaîtra sur la page de remerciements après la soumission du questionnaire. Si le participant ferme le questionnaire sans se rendre jusqu'à la fin, il n'aura pas accès au formulaire de rémunération.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec Catherine Lachaine avec sa directrice, la professeure Megan Cotnam-Kappel.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au (613) 562-5387 ou ethique@uottawa.ca.

Veuillez imprimer ce formulaire pour en conserver un exemplaire dans vos dossiers

Acceptation : En remplissant et en soumettant le questionnaire en ligne, vous consentez à participer à cette recherche.

Annexe D : Questionnaire

Pratiques de l'éducation ouverte au postsecondaire en milieu minoritaire francophone au Canada

Vous êtes invité à participer à une recherche menée par Catherine Lachaine, dans le cadre des exigences de la maîtrise ès arts en éducation (MA) avec option thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le projet est dirigé par la professeure Megan Cotnam-Kappel.

Nous nous intéressons à mieux comprendre les pratiques de l'éducation ouverte des professeurs et bibliothécaires du postsecondaire au Canada en contexte minoritaire francophone. Nous cherchons à comprendre dans quelles mesures les pratiques de l'éducation ouverte sont adoptées ainsi que les défis rencontrés par les professeurs et bibliothécaires. Dans une perspective de justice sociale, nous cherchons aussi à mieux comprendre les enjeux d'équité entourant l'éducation ouverte en contexte francophone minoritaire.

La participation à cette étude est *facultative*.

Tout participant peut retirer son consentement à participer à tout moment et pour toute raison, et ce, sans conséquence négative. Pour participer à l'étude, il suffit de remplir et soumettre un questionnaire en ligne, d'une durée d'environ 20 minutes. Le questionnaire comprend des questions à réponses fermées et des questions à réponses ouvertes.

La participation se fait de manière anonyme. Seul le courriel du participant sera recueilli, seulement s'il désire recevoir l'honoraire proposé. Bien que les participants puissent se retirer de l'étude à tout moment, une fois le questionnaire soumis, les participants ne pourront pas retirer leurs données de l'étude.

Une **carte-cadeau électronique de \$5** chez Les Libraires, Starbucks ou Tim Hortons vous sera envoyée à l'adresse courriel que vous aurez fournie pour vous remercier de votre participation à l'étude. Le participant doit se rendre jusqu'à la toute fin du questionnaire pour recevoir la compensation, disponible via un lien vers un formulaire pour soumettre leur choix et leur courriel.

En remplissant et en soumettant le questionnaire en ligne, vous consentez à participer à cette recherche. Veuillez lire le **formulaire de consentement disponible en ligne**.

Technologies

1. Utilisez-vous des technologies numériques dans votre pratique d'enseignement ?

- a) Oui
- b) Non
- c) Je ne sais pas

2. Quel type de technologies numériques d'enseignement utilisez-vous ? (Cochez tout ce qui s'applique)

- Système de gestion des apprentissages (Brightspace, Canva, Moodle, etc.)
- Plateformes de création et de collaboration en ligne (Google Drive, OneDrive, etc.)
- Médias sociaux (Twitter, Facebook, TikTok, etc.)
- Suites d'applications (Google, Microsoft 365, etc.)
- Sites web et blogues (Wiki, Wordpress, etc.)
- Outils de vidéoconférence (Zoom, MS Teams, WebEx, etc.)
- Outils de création d'objets d'apprentissage interactifs (Twine, H5P, etc.)
- Outils d'enregistrement vidéo et audio (Screencast-O-Matic, Audacity, OBS Studio, etc.)
- Autres (veuillez préciser)

3. Quels sont les trois outils technologiques que vous utilisez le plus fréquemment dans votre pratique d'enseignement ?

4. Comment considérez-vous votre niveau d'aisance lors de l'usage d'outils et de plateformes numériques ?

- a) Très élevé
- b) Élevé
- c) Peu élevé
- d) Formation et perfectionnement nécessaire

Pédagogie

5. Ce sondage fait partie d'une recherche de maîtrise sur les pratiques de l'éducation ouverte. Voici la définition de l'éducation ouverte privilégiée : *Usage de ressources éducatives libres (REL) au soutien de l'apprentissage, ou le partage ouvert de pratiques d'enseignement dans le but*

d'améliorer l'éducation et la formation au niveau institutionnel, professionnel et individuel (BCcampus).

Les REL sont des matériels d'enseignement, d'apprentissage et de recherche sur tout support - numérique ou autre - relevant du domaine public ou publiés sous licence ouverte, qui autorisent leur consultation, leur réutilisation, leur utilisation à d'autres fins, leur adaptation et leur redistribution gratuite par d'autres avec peu ou sans restriction (UNESCO)

Êtes-vous familier avec l'éducation ouverte ou des éléments de cette définition ?

- Éducation ouverte
 - 1 - Je ne connais pas ce sujet ; 2 - Je connais un peu ce sujet ; 3 - Je connais bien ce sujet ; 4 - Je connais très bien ce sujet ; 5 - Je maîtrise ce sujet
- Ressources éducatives libres (REL)
 - 1 - Je ne connais pas ce sujet ; 2 - Je connais un peu ce sujet ; 3 - Je connais bien ce sujet ; 4 - Je connais très bien ce sujet ; 5 - Je maîtrise ce sujet
- Pratiques d'enseignement de l'éducation ouverte (PEO)
 - 1 - Je ne connais pas ce sujet ; 2 - Je connais un peu ce sujet ; 3 - Je connais bien ce sujet ; 4 - Je connais très bien ce sujet ; 5 - Je maîtrise ce sujet

6. Si vous êtes familier avec l'éducation ouverte et les éléments de sa définition, comment l'avez-vous découvert ?

7. Voici des types de ressources éducatives libres ou ressources disponibles en accès libre. Lesquelles utilisez-vous dans votre enseignement ? (Cochez tout ce qui s'applique).

- Articles de revues en libre accès
- Vidéos sur YouTube ou autre plateforme de diffusion
- Manuel ouvert
- Matériels dans le domaine public (sources primaires, archives, etc.)
- Pages web
- Sites web du gouvernement
- Ressources sous licences Creative Commons
- Je n'utilise pas de REL dans mon enseignement
- Autres (veuillez préciser)

8. Parmi les pratiques de l'éducation ouverte suivantes, lesquelles appliquez-vous dans votre travail ?

- Réutilisation de contenu ouvert
- Adaptation de contenu ouvert

- Remixage de contenu ouvert
- Création de contenu ouvert sous licence Creative Commons
- Traduction de contenu ouvert
- Utilisation de plateformes numériques ouvertes
- Diffusion de contenu ouvert en ligne
- Je n'applique pas de pratiques de l'éducation ouverte dans mon enseignement
- Autres (veuillez préciser)

9. Si vous appliquez des pratiques de l'éducation ouverte, dans quelle mesure appliquez-vous ces PEO dans votre enseignement ?

10. Publiez-vous ouvertement en ligne les ressources que vous créez ?

- a) Oui
- b) Non
- c) Parfois

11. Si vous avez répondu **Oui** ou **Parfois** à la question précédente, pourquoi publiez-vous vos ressources en ligne ? Si vous avez répondu **Non**, pourquoi vous ne publiez pas vos ressources en ligne ?

12. Si vous publiez vos ressources en ligne, de quels types de ressources s'agit-il ? (Cocher tout ce qui s'applique)

- Notes de cours
- Enregistrements de cours
- Balado
- Objets d'apprentissage interactifs
- Diapositives (PowerPoint, Google Slides, etc.)
- Questions d'évaluations (formatives ou sommatives)
- Listes de lectures
- Images ou infographies
- Animations
- Vidéos
- Modules d'apprentissage
- Autres (veuillez préciser)

13. Où publiez-vous ou partagez-vous vos ressources en ligne ?

14. Quels obstacles observez-vous dans la création et l'utilisation de ressources éducatives libres ou dans les pratiques de l'éducation ouverte ? (Cochez tout ce qui s'applique)

- Connaissance limitée des dépôts et répertoires de ressources éducatives libres
- Manque de temps
- Manque de soutien financier
- Connaissance limitée des licences ouverte
- Peur d'enfreindre le droit d'auteur
- Manque d'incitatifs de la part de votre établissement d'enseignement
- Politiques institutionnelles
- Pertinence des ressources disponibles
- Critique de collègues
- Impact sur progression de carrière
- J'observe aucun obstacle dans la création et l'utilisation de REL ou l'adoption de PEO
- Autres (veuillez préciser)

15. Quel est votre niveau de connaissances des licences d'attribution suivantes ?

- Domaine public dont le droit d'auteur a expiré
 - 1 - Je ne connais pas ; 2 - Je connais un peu ; 3 - Je connais bien ; 4 - Je connais et j'applique ces licences ; 5 - Je maîtrise et j'applique souvent ces licences
- Droit d'auteur canadien
 - 1 - Je ne connais pas ; 2 - Je connais un peu ; 3 - Je connais bien ; 4 - Je connais et j'applique ces licences ; 5 - Je maîtrise et j'applique souvent ces licences
- Licences Creative Commons
 - 1 - Je ne connais pas ; 2 - Je connais un peu ; 3 - Je connais bien ; 4 - Je connais et j'applique ces licences ; 5 - Je maîtrise et j'applique souvent ces licences
- Autres licences ouvertes (ex. Licence du gouvernement ouvert - Canada ; Licence publique générale GNU)
 - 1 - Je ne connais pas ; 2 - Je connais un peu ; 3 - Je connais bien ; 4 - Je connais et j'applique ces licences ; 5 - Je maîtrise et j'applique souvent ces licences

16. Si vous publiez ou partagez du contenu en ligne, utilisez-vous des licences Creative Commons pour encourager la réutilisation de votre contenu ?

- a) Oui
- b) Non

- c) Je ne suis pas familier avec les licences Creative Commons

Collaboration entre professeur et étudiants

17. Impliquez-vous vos étudiants dans le développement de ressources ouvertes dans le cadre de votre enseignement ?

- a) Oui
- b) Non
- c) Parfois

18. Si vous avez répondu **Oui** ou **Parfois** à la question précédente, veuillez décrire le type de contenu développé en collaboration avec des étudiants.

19. Si vous avez répondu **Oui** ou **Parfois** à la question 17, veuillez expliquer dans quelle mesure vous impliquez des étudiants dans le développement de ressources ou contenu ouvert.

20. Quels sont, selon vous, les avantages de collaborer avec des étudiants dans le développement de ressources ouvertes ?

21. Quels sont, selon vous, les défis lors de la collaboration avec des étudiants dans le développement de ressources ouvertes ?

Langue

22. Dans le cadre de votre enseignement, assignez-vous seulement des manuels et ressources en français ?

- Oui
- Non, j'utilise parfois des ressources en anglais

- Non, je n'utilise pas de ressources en français

23. L'enseignement en français dans un contexte minoritaire peut engendrer des défis. Si vous faite face à des défis liés à la langue et aux ressources en français, veuillez cocher ce qui s'applique pour vous.

- Manque de ressources pédagogiques en français
 Ressources pédagogiques d'une qualité insuffisante en français
 Ressources en français qui ne sont pas propre au contexte linguistique minoritaire
 Ressources en français qui ne conviennent pas au contexte linguistique minoritaire
 Manque de tutoriels en français pour innover avec le numérique
 Je ne rencontre aucun défi à ce sujet
 Autres (veuillez préciser)

24. S'il y a lieu, pouvez-vous expliquer dans vos propres mots les défis majeurs que vous rencontrez dans votre pratique d'enseignement en français en contexte linguistique minoritaire ?

25. Est-ce que votre établissement d'enseignement se dote d'une mission ou d'une politique sur le français?

- a) Oui
b) Non
c) Je ne sais pas

26. Si votre établissement d'enseignement se dote d'une mission ou politique sur le français, y a-t-il des obstacles liés à l'application de ses principes directeurs dans le contexte de votre enseignement ?

27. Pensez-vous que l'offre actuelle de ressources éducatives libres (REL) en français est convenable dans le contexte de votre enseignement ?

- a) Oui, il y a des REL en français dans mon domaine
b) Non, il n'y a pas de REL en français dans mon domaine
c) Je suis incertain de l'offre actuelle de REL en français dans mon domaine

28. Si vous connaissez des REL en français dans votre domaine, est-ce qu'elles conviennent à l'enseignement dans votre contexte linguistique minoritaire ?

- a) Oui
- b) Non
- c) Je ne sais pas

29. Recevez-vous du soutien pour l'adoption de pratiques de l'éducation ouverte (PEO) dans votre enseignement ?

- a) Oui, je reçois le soutien nécessaire pour l'adoption de PEO en français
- b) Non, je ne reçois pas le soutien nécessaire pour l'adoption de PEO en français
- c) Je ne sais pas si du soutien pour l'adoption de PEO est offert à mon établissement d'enseignement ou ailleurs.

30. Selon vous, l'adoption de pratiques de l'éducation ouverte pourrait-elle avoir des effets positifs sur les discussions et les enjeux liés à l'équité linguistique dans votre contexte d'enseignement ? Dans quelle mesure ?

31. Avez-vous d'autres commentaires ou réflexions qui n'ont pas été pris en compte dans le questionnaire que vous aimeriez ajouter ?

Démographie

32. À quel groupe d'âge appartenez-vous ?

- a) 20-29 ans
- b) 30-39 ans
- c) 40-49 ans
- d) 50-59 ans
- e) 60 ans et plus

33. Dans quelle province ou territoire travaillez-vous ?

- a) Alberta
- b) Colombie-Britannique

- c) Île-du-Prince-Édouard
- d) Manitoba
- e) Nouveau-Brunswick
- f) Nouvelle-Écosse
- g) Nunavut
- h) Ontario
- i) Saskatchewan
- j) Terre-Neuve-et-Labrador
- k) Territoires du Nord-Ouest
- l) Yukon
- m) Je préfère ne pas répondre

34. Dans quel type d'établissement exercez-vous votre profession ?

- a) Centre de formation professionnelle
- b) Collège
- c) Université
- d) Autre (veuillez préciser)

35. Quel est le statut de votre établissement d'enseignement ?

- a) Anglophone
- b) Bilingue francophone et anglophone
- c) Francophone

36. Quel est votre rôle ou position d'enseignement dans votre établissement d'attache ?

- a) Bibliothécaire
- b) Chargé de cours
- c) Professeur(e)
- d) Professeur(e) à temps partiel
- e) Autre (veuillez préciser)

37. Quel votre domaine d'enseignement et de recherche ? (Cochez tout ce qui s'applique)

- Arts et littérature
- Agriculture, foresterie, sciences vétérinaires
- Design, création et arts performatifs
- Éducation
- Génie
- Gestion et administration

- Sciences de la santé et médecine
- Sciences et mathématiques
- Sciences sociales
- Services sociaux
- Technologie
- Autres (veuillez préciser)

38. Combien d'années d'expériences avez-vous en enseignement postsecondaire ?

- a) 0-5 ans
- b) 6-10 ans
- c) 11-15 ans
- d) 16 ans et plus

Page de conclusion

Merci énormément pour votre participation à cette recherche!

Si vous souhaitez recevoir l'honoraire suggéré pour votre participation, veuillez cliquer sur ce lien qui vous mènera au formulaire d'envoi.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec Catherine Lachaine par courriel ou avec sa directrice, la professeure Megan Cotnam-Kappel.