

## CIRCULATION ET APPROPRIATION DES RESSOURCES ÉDUCATIVES PAR LES ENSEIGNANTS

### Qu'est-ce qu'une ressource éducative ?

Définir ce qu'est une « ressource éducative » n'est pas simple, les deux mots étant chacun polysémique.

Concernant le terme « ressource », il ressort des définitions usuelles différentes significations selon si le terme est employé au singulier ou au pluriel. Au singulier, « ressource » peut se comprendre comme le fait « d'avoir de la ressource ». Au pluriel, les ressources recouvrent l'ensemble des moyens matériels disponibles pour un individu. Cette notion s'emploie donc pour désigner à la fois des moyens externes et une force interne relative aux capacités individuelles, ces moyens permettant de renouveler ces capacités. Ce constat a conduit à la formulation suivante : **un enseignant débutant a besoin de ressources, un enseignant confirmé a de la ressource.**

**Dans le domaine de l'éducation**, le terme « ressource(s) » est couramment usité, soit comme synonyme de « support », de « document » ou encore de « contenu », soit en tant que terme générique d'un ensemble de produits éducatifs très diversifiés (manuels scolaires, outils multimédias, etc.). L'adjectif « éducatif », quant à lui, est porteur de diverses significations selon les différents acteurs œuvrant dans les domaines de l'éducation et de la formation.

Parmi les ressources dites « éducatives », on peut parler de ressources « par destination » et de ressources « par opportunité », selon si elles sont « nativement » ou non destinées à un usage scolaire<sup>1</sup>.

À partir de ces différentes acceptions, nous proposons **de circonscrire la notion de « ressource éducative » à toute entité matérielle et numérique actualisée par la pratique de l'enseignant**, considérant que c'est ce dernier qui les institue comme « éducative », indépendamment du fait qu'elles soient qualifiées ou accréditées comme telles par l'institution ou le secteur de l'édition scolaire, et plus largement des industries éducatives.

Compte tenu des activités enseignantes autour des ressources, nous proposons d'en distinguer deux types : les **ressources « brutes »** et les **ressources « raffinées »**. Nous inspirant d'une allégorie des modes de gestion de l'information proposée par Bernstein<sup>2</sup>, nous proposons de décrire les pratiques enseignantes autour des ressources à l'aide des trois métaphores suivantes :

- > celle de la **mine**. Les enseignants utilisent des ressources brutes extraites d'un gisement (recherche d'information) ;
- > celle de la **manufacture**. Les enseignants retravaillent (organisent, assemblent et transforment) les ressources brutes qui deviennent alors des ressources raffinées pouvant être présentées aux élèves ;
- > celle du **jardinage** qui rend compte de l'utilisation des ressources, à la fois pour « faire pousser » la connaissance et de nouvelles ressources.

### Enseignants et ressources éducatives

Concernant les activités enseignantes autour des ressources éducatives, les observations et entretiens avec les enseignants du secondaire de plusieurs disciplines ont permis :

- > de dégager quatre processus centraux :
  - **l'héritage**. Les enseignants héritent de ressources, bien souvent des pairs et au cours de leur formation initiale – une question à étudier concerne la transmission du patrimoine informationnel des collectifs enseignants producteurs de ressources,
  - **la collection**. Ils créent une ou des collections de ressources (matérielles et numériques) qu'ils organisent tout au long de leur carrière – cette collection est constituée de ressources brutes et raffinées qui peuvent varier d'un enseignant à l'autre compte tenu de sa discipline, mais également de son parcours individuel et de ses expériences personnelles,

1. Puijatto G. (2014), « Numérique à l'École – usages, ressources, métiers, industries », *Distances et médiations des savoirs*, n° 5. En ligne : <https://journals.openedition.org/dms/509>.

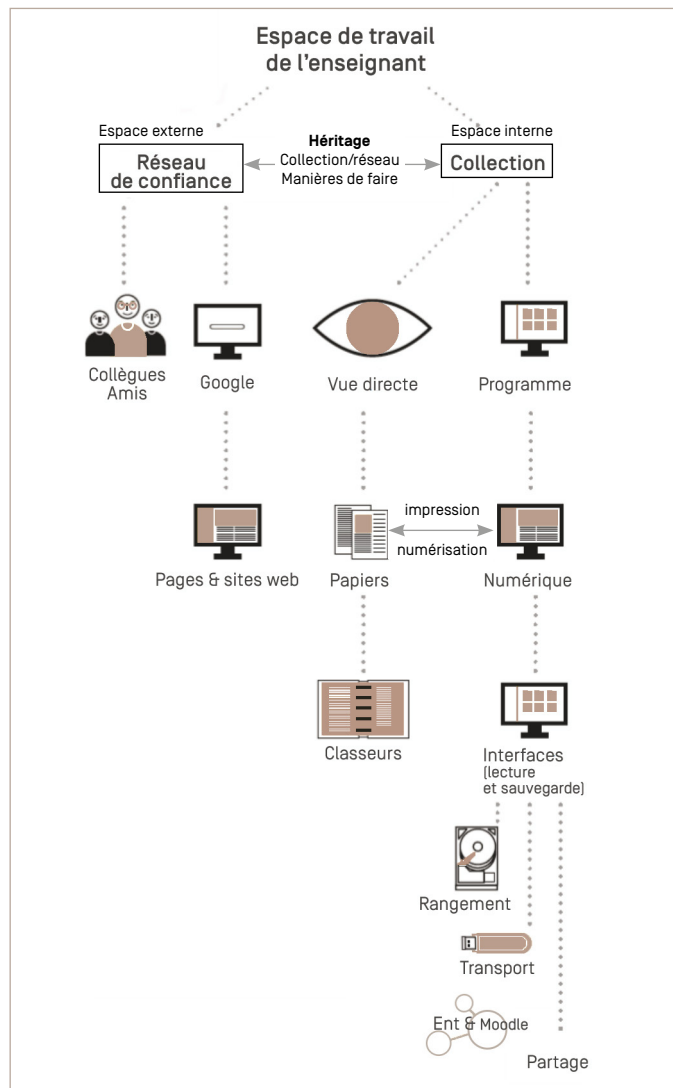
2. Bernstein M. (1993), « Enactment in information farming », *Proceedings of the Fifth ACM Conference on Hypertext*, New York, p. 242-249. En ligne : <https://doi.org/10.1145/168750.168837>.

- la **confiance**. Ils développent un ou des réseaux de confiance, à la fois matériels (ouvrages, sites...) ou humains (collègues, entreprises...), dans lesquels collecter des ressources jugées comme pertinentes – les pairs d’une même discipline sont généralement les interlocuteurs privilégiés avec lesquels il est possible de discuter *in situ* de l’utilisation des ressources<sup>3</sup>,
- la **participation**. Ils peuvent participer à des réseaux (dans ou en dehors de l’établissement) ou encore s’engager dans des collectifs enseignants producteurs de ressources – ces derniers permettent l’émergence d’une identité professionnelle et peuvent marquer les pratiques individuelles<sup>4</sup> ;
- > d’identifier deux figures spécifiques d’enseignants, les « **hackers** » et les « **tuneurs** ». Les *hackers* désignent les enseignants qui n’hésitent pas à contourner les règles pour accéder aux ressources qu’ils jugent indispensables pour l’apprentissage des élèves ; les *tuneurs* vont plus simplement adapter les ressources auxquelles ils ont accès ;
- > de comprendre que le travail autour des ressources n’est pas simplement technique, mais repose sur des convictions personnelles structurantes, nourries par le parcours individuel et professionnel de l’enseignant.

## Ressources éducatives et « communs de la connaissance »

L’appréhension des ressources éducatives sous l’angle de la notion des « communs de la connaissance » inviterait à penser autrement les modes de circulation et de production des ressources, en particulier dans le cadre des collectifs enseignants producteurs de ressources éducatives libres, comme Sésamath, l’APSES ou encore AbulÉdu-fr.

## Enseignant : ses ressources éducatives dans ses espaces internes et externes



Source : d’après le livret *Dis-moi, comment tu ranges ?!* écrit par Magali Loffreda, conçu et illustré par Solène Voegel (Okoni, 2019).

3. Diekema A. R., Olsen M. W. (2014), « Teacher Personal Information Management (PIM) practices: Finding, keeping, and re-finding information », *JASIST*, vol. 65, n° 11, p. 2261-2277. En ligne : <https://doi.org/10.1002/asi.23117> ; Diekema A. R., Olsen M. W. (2012), « The notion of relevance in teacher information behavior », *Proceedings of the ASIST*, vol. 49, n° 1, p. 1-9. En ligne : <https://doi.org/10.1002/meet.14504901202>.

4. Quentin I. (2012), *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d’enseignants*, thèse, Université Paris-Saclay, ENS Cachan. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00823180>/document ; Beauné A. (2018), « Travail collectif et individuel des enseignants sur leurs ressources : le cas d’un collectif dédié aux langues », *Carrefours de l’éducation*, vol. 46, n° 2, p. 145-160. En ligne : <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0145>.