



Penser l'éducation ouverte au prisme des capacités : pourquoi les REL à l'ère des ia?

<https://doi.org/10.52358/mm.vi23.490>

Lionel Alvarez, professeur titulaire de didactique
Université de Fribourg, Laboratoire CaCy, Suisse
lionel.alvarez@unifr.ch
<https://orcid.org/0000-0003-4708-251X>

Lucile Berset, collaboratrice scientifique
Université de Fribourg, Suisse
lucile.berset@unifr.ch
<https://orcid.org/0009-0001-9910-236X>

Corinne Ramillon, professeure HEP
Haute École pédagogique Valais, Suisse
corinne.ramillon@hepvs.ch
<https://orcid.org/0000-0003-0039-7880>

Julien Bugmann, professeur HEP
Haute école pédagogique Vaud, Suisse
julien.bugmann@hepl.ch
<https://orcid.org/0000-0002-1205-9005>

Jennifer Correia, étudiante
Université de Fribourg, Suisse
jennifer.correia@unifr.ch

RÉSUMÉ

L'éducation ouverte (EO) et les ressources éducatives libres (REL) s'appuient sur des valeurs démocratiques auxquelles peu de personnes s'opposent dans le champ de l'éducation. En effet, il s'agit de s'engager pour le partage des ressources permettant le développement de savoirs. Toutefois, le déploiement des REL semble freiné dans de nombreux établissements. Si les premières critiques s'adressent notamment à l'absence de politiques spécifiques et à la résistance du corps enseignant à les partager, s'ajoutent les disponibilités des ia génératives



et la tension que ces techniques nourrissent avec le libre. Une reconceptualisation des REL semble alors nécessaire. Pour cela, la proposition est d'avoir recours à l'approche par capacités, pour tenter de saisir la tension entre des valeurs partagées, mais des pratiques absentes, tant sur le plan institutionnel qu'individuel. En ayant recours aux processus d'opportunités et de liberté, c'est le pouvoir (d')agir qui est en jeu lors d'une participation active à l'EO. En quoi les REL participent-elles à façonner un environnement professionnel capacitant pour les corps enseignant et étudiantin? L'article propose une place revalorisée pour les REL aujourd'hui que les ia sont disponibles, afin d'envisager une opérationnalisation plus confiante des cadres d'action pour l'EO.

Mots-clés : capacité, OER, environnement capacitant, opportunité, liberté

Un besoin de réinterroger les REL

Les ressources éducatives libres (REL) participent au grand mouvement de l'*Open Science*, parallèlement à l'*Open Access* et l'*Open Data*, vers l'éducation ouverte (EO). L'ouverture dans ce champ relève tant a) d'une volonté de partage que b) d'une gouvernance pensée pour favoriser des connexions judicieuses participant à la qualité de la science et des connaissances développées (Leonelli, 2023). Il s'agit notamment de tendre vers des opportunités d'apprentissage accessibles à toutes et tous via le web (Butcher *et al.*, 2011), en s'appuyant sur des licences ouvertes (Tlili *et al.*, 2021), soutenues par des valeurs de partage (Otto, 2021) et marquées par une histoire complexe (Peter et Deimann, 2013). Les efforts pour promouvoir les REL sont notamment déployés par des membres de la communauté universitaire via la *Cape Town Open Education Declaration* (2007), mais aussi par l'UNESCO (2019) qui a proposé les *Recommendation on Open Educational Resources* et, plus récemment, la *Dubai Declaration on Open Educational Resources* (UNESCO, 2024a). Les REL participent à l'ouverture des pratiques pédagogiques et des technologies, permettant un travail explicite sur la qualité des ressources et un engagement pour la communauté (Farrow *et al.*, 2025). Cependant, les REL amènent des enjeux supplémentaires comparativement à l'ouverture des articles scientifiques, en démontre la récente série de lignes directrices publiées par l'UNESCO (2024b). En effet, les REL sont des communs numériques, ce qui représente « une approche globale et radicale pour organiser l'action collective » (de Rosnay et Stalder, 2020, p. 1, traduction). Ainsi, elles s'accompagnent de potentialités pour le personnel enseignant et pour les étudiantes et étudiants (Mahendraprabu *et al.*, 2022), selon les manières d'en envisager les déploiements et les engagements de toutes et tous.

Dans un contexte où les intelligences artificielles génératives (ia¹) sont disponibles pour générer des ressources éducatives, parallèlement à des établissements où les REL sont parfois contestées (Ehlers et Kunze, 2021), n'y a-t-il pas la nécessité de repenser les finalités des REL ? En effet, dans ce contexte, la pluralité et la disponibilité des ressources ne suffisent plus à légitimer les REL pour enseigner et pour apprendre. Cet article s'apparente donc à un essai théorique basé sur une réflexion conceptuelle collective. Il est structuré ainsi : un état des lieux de l'implémentation des REL est mené, puis les arguments pour un recadrage théorique des REL sont explicités, pour finalement proposer d'autres raisons d'être aux REL via les concepts de capacités et d'environnements capacitants. Plus simplement, il sert à repositionner les motivations de l'EO à l'ère des ia.

¹ Le choix des minuscules est délibéré. Il s'agit de replacer les techniques d'ia comme des ressources computationnelles et de participer à réduire l'anthropomorphisme que certains narratifs alimentent.



L'état des implémentations des REL

Plusieurs types d'utilisation des REL se dégagent dans la littérature (Admiraal, 2021) d'une simple curiosité (*retain and consume*) à un engagement fort pour l'EO (*adapt, create, publish, add and comment*). La motivation première à s'engager pour l'EO est souvent d'améliorer l'expérience d'apprentissage (Pulker et Kukulska-Hulme, 2020). L'adaptation des ressources vise souvent une plus grande accessibilité, en tenant compte des différences de niveaux, d'âge ou de besoins spécifiques, par exemple. Ces modifications de clarté, de lisibilité ou d'interactivité servent une participation plus active des étudiantes et des étudiants. Toutefois, pour ces finalités, les ia font certainement un travail comparable.

L'intérêt pour l'EO n'est cependant pas motivé uniquement par des considérations pédagogiques immédiates. L'ouverture relève aussi d'une logique de développement professionnel et de mise en capacité (Bossu et Willems, 2024; Flowers *et al.*, 2024). En effet, le personnel enseignant apprend par l'expérimentation des ressources, l'analyse des retours des étudiantes et des étudiants, ainsi que par l'observation des pratiques de leurs pairs. Ce dernier point semble souvent conditionné à une logique des zones de proximité (Wills et Pegler, 2016) selon laquelle on partage plus volontiers avec des collègues proches. En adaptant les REL, les enseignantes et les enseignants cherchent également à maintenir une cohérence entre leurs supports de cours et leurs principes pédagogiques, ainsi qu'à construire des ressources durables (Fournier et Laroussi, 2023) pour être en capacité de travailler aujourd'hui, mais aussi demain. En ce sens, l'EO semble être plus prometteuse que les ia.

Malgré ces dynamiques positives, la majorité des enseignantes et des enseignants ne redistribue pas les ressources adaptées dans des espaces ouverts. Les initiatives sont souvent très situées, sur la base d'impulsions individuelles, à l'instar de travaux pour les milieux minoritaires (Lachaine et Cotnam-Kappel, 2023). Pour le corps enseignant du primaire et du secondaire, le manque de soutien de l'établissement, le manque de temps à consacrer à la création et/ou à l'adaptation des REL, ainsi que les compétences limitées en matière de bonnes pratiques sont mises en avant (Kimmons, 2016). Sur le plan universitaire, Belikov et Bodily (2016) ont montré que les informations relatives à l'EO ne suffisaient pas à motiver l'adoption de nouvelles pratiques. Des enjeux d'ordre technique et contextuel ont été relevés, tels que la nécessité d'adapter les ressources trop chargées culturellement (Conole *et al.*, 2003), le manque d'interopérabilité ainsi qu'une tension délicate entre le potentiel de réutilisation d'une ressource et sa valeur pédagogique (Weller, 2014). À cela s'ajoutent des barrières liées aux droits d'auteur et à l'absence ou à l'ambiguïté de politiques institutionnelles, qui freinent l'initiative individuelle des enseignantes et enseignants. En effet, si un intérêt est manifesté pour le partage (Henderson et Ostashewski, 2018), une peur de mal interpréter les cadres juridiques reste, parallèlement à un manque perçu de soutien institutionnel pour s'engager pleinement pour l'EO. Enfin, des limites persistent quant à la perception de la qualité et de la pertinence des REL disponibles (Cengage Learning, 2016).

L'EO n'est clairement pas un levier pour la réduction des coûts dans la conception et la gestion de ressources éducatives (McGeary *et al.*, 2021), car elle amène une complexité pratique tout à fait particulière, exigeant du personnel (p. ex. bibliothèque, IT, droit), de la collaboration, et une approche critique (Cronin, 2017). Par exemple, la tension entre l'ouverture et le respect du droit d'auteur, la mise au défi des attentes traditionnelles en éducation, ou encore la place de la numérisation, font de ces ressources des objets pluriels, qui méritent un cadrage théorique et des charges en conséquence. Elles sont par contre positionnées comme espace d'innovation (Farrow et Díez-Arcón, 2024), notamment pour des établissements identifiés comme matures.

En bref, pour bénéficier des avantages des REL, un investissement initial en temps, en énergie et en ressources financières semble indispensable, tant sur le plan individuel qu'institutionnel. Dans un tel exercice complexe, il est peu étonnant que des techniques d'ia en libre accès soient plus aisément intégrées dans des pratiques, quitte à abandonner les valeurs portées par l'EO.



Les ia et l'exigence renouvelée de repenser les REL

Aujourd'hui, la disponibilité des larges modèles de langage s'ajoute à la réflexion concernant les REL (Farrow, 2025). En effet, si ces dernières sont par définition des ressources sous licences ouvertes, gratuites et invitant à la collaboration, les ia relèvent plutôt de techniques pour produire individuellement, accompagnées d'un narratif de gain de temps et de productivité. Les ressources générées soulèvent toutefois de nombreux enjeux (Mouta *et al.*, 2023; Slattery *et al.*, 2025), concernant notamment leur accessibilité, la transparence, l'ouverture effective des modèles et de leurs données d'entraînement, ou encore l'irrespect des droits d'auteur (Strowel, 2023) ou l'illégitimité de ce qui est produit (Alombert, 2025). Avec les ia, de nombreuses dimensions des REL se font alors visibles : avons-nous besoin de maîtriser nos ressources et nos outils pour enseigner? Quelle souveraineté sommes-nous prêtes et prêts à lâcher pour des gains de performance? Ou encore qu'advient-il de l'idée même de bien commun? En reprenant l'allégorie de la cathédrale et du bazar (Bondolfi, 2016) pour l'ia et les REL, c'est toute la tension dans la gouvernance des ressources qui émerge. La hiérarchie illustrée par la première s'oppose assurément à l'horizontalité des secondes. N'y aurait-il pas quelque chose qui valorise les individus dans l'EO et qui renforce les organisations et les structures avec les ia?

Si des potentiels sont identifiés dans l'articulation entre les REL et l'ia (Li *et al.*, 2024), émergent aussi des enjeux comme la confiance, la propriété (Bozkurt, 2023), l'inclusion ou encore le maintien de la capacité (Ossiannilsson *et al.*, 2024). Par essence, les ressources générées ne peuvent pas pleinement être de confiance, mais peuvent être estimées satisfaisantes. Cette logique de suffisance interroge pour l'éducation et la formation, alors que les logiques inhérentes au REL relèvent plus de l'entraide, des communs, de la confrontation constructive, de l'ouverture à la critique... À cela s'ajoute le fait que les REL permettent souvent des réappropriations dans des usages commerciaux, telles que nourrir les modèles de langage, qui retiennent certaines personnes à s'y engager sérieusement (Rodés *et al.*, 2019), n'acceptant pas les pratiques qui s'inscrivent dans de l'extractivisme capitaliste ou de la plateforme (Mirowski, 2018). En effet, l'*openwashing* (Farrow, 2017; Liesenfeld et Dingemanse, 2024) existe bel et bien, ce qui peut étouffer des velléités d'EO, alors que les recommandations semblent claires, voire évidentes (UNESCO, 2024a) : en ouvrant les ressources, il est juste d'ouvrir pleinement les IA.

Mais de manière tout à fait prosaïque et pragmatique, pour le quotidien pédagogique de chaque chargée ou chargé de cours, à quoi bon une lourdeur dans l'organisation horizontale et le partage structuré de REL pour les rendre accessibles (Luo *et al.*, 2020), lorsque quelques *prompts* itératifs peuvent offrir des résultats perçus comme satisfaisants pour les charges d'enseignement? À voir la complexité que fait émerger l'idée même de REL, tout porte à croire que les ia en éducation et formation s'apparentent à une simplification technosolutionniste des enjeux de l'EO.

La nécessité d'un recadrage théorique

Dans la littérature est relevée la nécessité d'une compréhension profonde des changements que peuvent opérer les REL (Blomgren, 2018). En effet, Bollier (2024, p. 298) rappelle que « *framing the appropriate questions for investigating commons is a critical task in learning about their expansive potential* ». Les REL semblent souvent étudiées de manière pragmatique, en documentant des incitations et des barrières (Bansal et Joshi, 2015; Kuo *et al.*, 2024), des logiques d'acceptance (Tang *et al.*, 2021), au travers d'études d'efficacité sur les apprentissages (Mayer, 2023) ou d'identification des bénéfiques (Luo *et al.*, 2020). Certes, ces travaux sont nécessaires et pleinement légitimes, mais nous les considérons comme non suffisants, particulièrement aujourd'hui avec la disponibilité des ia, car ils n'intègrent pas explicitement les rôles des partenaires de l'EO.



Le recours aux champs théoriques du design et des affordances a d'ores et déjà été proposé pour penser les REL (Kılıçkaya et Kic-Drgas, 2021; Mullens et Hoffman, 2023). Ceci a permis de documenter des perceptions, des barrières et des incitations, ainsi que de relever que l'enrobage et la mise en forme des ressources sont d'importance pour orienter le rapport à l'EO. De même, le recours à l'autodétermination permise par les communs a fait l'objet d'une proposition théorique (Bollier, 2024). L'organisation par le bas – donc par les contributeurs et contributrices aux biens communs – peut, à l'aide de structures et de modes d'implémentation adaptés, permettre à qui le souhaite de directement subvenir à ses besoins, en s'émancipant des systèmes de gouvernance actuels (marché/état). Cela implique une responsabilité individuelle accrue ainsi que des espaces pour la participation locale, démocratique et créative. Cette approche permet de penser les REL non plus comme des ressources à disposition, mais comme un système à part entière, à la base de nouvelles possibilités « d'être, de savoir et d'agir » (Bollier, 2024, p. 290).

Puisque les capacités participent aux libertés – nous le verrons ci-après – et que les REL s'affilient explicitement au libre dans le courant *open science*, tout porte à croire que l'un et l'autre nourrissent des communs. Tentons donc le mélange de ces cadres.

Le recours à l'approche par les capacités

Proposée par Amartya Sen, puis poursuivie par Martha Nussbaum notamment, l'approche par les capacités² était initialement pensée pour l'étude de la qualité de vie (Nussbaum et Sen, 1993), à l'interface entre l'économie et la philosophie. Initié comme une critique à l'analyse simple de l'accès aux ressources pour mesurer le bien-être (Lelli, 2008), le concept central a ensuite été repris et mis au service d'autres disciplines, comme l'écologie (Flipo, 2005), les sciences de l'éducation (Hart, 2012) ou encore la sociologie du travail (Arnoud et Falzon, 2013). Il s'agit notamment de comprendre les potentialités ou des mises en capacité des individus dans des environnements donnés. En effet, toute personne avec des ressources n'est pas forcément en capacité de les transformer en accomplissements-réalisations-fonctionnements³. La mobilisation récente de cette approche en pédagogie spécialisée (Rodriguez Diaz, 2025) et en ingénierie pédagogique (Cavignaux-Bros, 2023) souligne son actualité renouvelée. La critique de la simple mise à disposition de ressources résonne déjà avec certains travers d'une EO peu structurée.

Les capacités sont parfois définies comme des « fonctionnements humains disponibles à un individu, qu'il en fasse usage ou non » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 113), parfois comme les possibilités de conversion de ressources en accomplissements (Savarieau, 2017, p. 7). À l'origine, Sen (1999) l'avait défini comme un ensemble de vecteurs d'accomplissements, reflétant la liberté dont dispose un individu pour mener un type de vie qu'il valorise. Cette vie digne s'exprime par les possibles accomplissements que l'individu choisit pour orienter son existence. Cette définition appelle les notions d'opportunité – au sens de transformation des ressources en capacités –, de liberté – au sens de transformation des capacités en accomplissement –, ou encore de capacité d'agir (Martin, 2024). Dans ce cadrage théorique, les ressources ne sont converties en capacités qu'au travers d'opportunités, sans quoi l'individu se retrouve en décapacité ou en incapacité. Ensuite, ces capacités ne sont converties en accomplissements qu'au travers de processus de liberté et de choix (figure 1). Dans un contexte professionnel, « la capacité [ou capacité] se réfère à l'individualité sociale de la personne [...]. Former, préserver, développer la capacité des personnes doit [...] faire l'objet d'un concernement (au sens de *concern*) de la collectivité » (Salais, 2009, p. 3). L'idée de préoccupation partagée tisse assurément des liens avec l'EO.

² Le terme *capability* est parfois traduit par « capacité ». Toutefois, « capacité » est plus fréquent malgré son caractère possiblement savant.

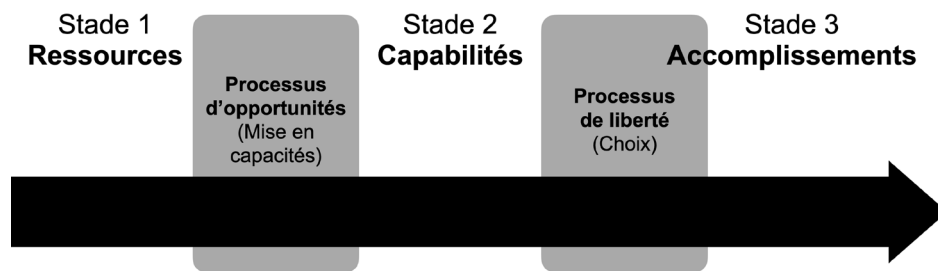
³ Les trois termes sont proposés ici, ils seront interchangeables, car la traduction de l'anglais (*functionings*) pose quelques difficultés. Elle est d'ailleurs débattue dans de nombreux ouvrages. Le terme « accomplissement » sera privilégié ensuite, sauf pour les citations directes.



L'approche par les capacités invite à s'interroger sur ce que les personnes peuvent réellement faire et sur la façon dont les contextes soutiennent leur implication active (Fernagu, 2023; Hart, 2012). Il s'agit donc de penser a) les ressources, ensuite prolongées par b) les opportunités et les libertés. Pour les premières (a), Cavignaux-Bros (2023, p. 139-143) distingue les ressources formelles, pensée dans et par l'organisation, des ressources informelles, non prévues par l'organisation, mais mobilisables de manière plus souple par les acteurs et actrices de terrain. Les REL s'apparentent a priori plus à des ressources non formelles, bien que des cadres institutionnels peuvent formaliser leur présence. Pour le second (b), l'approche par les capacités dans l'enseignement est parfois appelée dans des travaux récents sur l'autonomie (Murray, 2024), accordant davantage de confiance et de gestion aux apprenantes et aux apprenants, ainsi qu'aux acteurs et actrices des formations (McLean *et al.*, 2013). Ce point ouvre le champ de coconception des REL, impliquant différemment les étudiantes et étudiants.

Figure 1

Illustration de l'approche par les capacités



Si l'approche par les capacités rejoint clairement l'esprit fondateur du libre – faire circuler, partager, s'approprier pour transformer les pratiques éducatives (Cardon, 2019) –, elle rappelle cependant que la disponibilité des ressources ne suffit pas : la participation à des situations d'apprentissage, la reconnaissance des initiatives et l'accompagnement par la collectivité jouent un rôle déterminant dans la capacité de chacune et chacun à s'engager effectivement dans la formation (Fernagu Oudet, 2012; Savarieau, 2017).

En quoi ce cadrage semble légitime pour penser l'EO

L'approche par les capacités nous a semblé fructueuse pour penser l'EO et interroger la place des REL dans l'enseignement et l'apprentissage, particulièrement aujourd'hui alors que les ia sont disponibles. A priori, le recours aux REL participe à façonner des environnements capacitants pour toutes et tous, car nous pouvons nous saisir de ressources supplémentaires, les convertir en capacités et opérer des choix dans un cadre démocratiquement délimité.

Pour approfondir cet a priori, un comité de résolution de problème (Van De et Delbecq, 1971) a été constitué (4 des 5 co-auteurs et auteurs) en respectant les étapes clés de la technique du groupe nominale (Mullen *et al.*, 2021). La question amorçant le processus était « *Après avoir identifié les objets et enjeux liés aux REL et à l'EO, après avoir identifié les objets et enjeux liés à l'approche par les capacités en éducation, identifier comment ces deux concepts/champ se rencontrent* ». L'étape 1 « *silent generation of ideas* » a classiquement été menée avec des *post-its* sur différents tableaux blancs. L'étape 2 « *round robin* » a donné la parole à chaque partenaire. L'étape 3 « *discussion* » a permis d'établir (i) en quoi et sous quelles conditions les REL participent à générer des capacités et (ii) en quoi l'approche par les capacités donne un souffle renouvelé aux REL. Finalement, l'étape 4 « *voting* » a permis à chaque partenaire d'exprimer son accord avec les conclusions tirées; les voici.



Les REL pour générer des capacités

Ressources → Capabilités. A priori, les REL devraient permettre au corps enseignant d'enseigner et au corps étudiant d'étudier. Toutefois, l'approche par les capacités invite à ne pas uniquement penser à la disponibilité des ressources, mais aussi à leur conversion en accomplissements. Les REL dans cette logique ne peuvent être transformées en capacité qu'avec des conditions adéquates, tant sur le plan individuel, que social ou instrumental : un cadre institutionnel clair, des conditions techniques adéquates, une reconnaissance de l'engagement pour l'EO, une culture du libre ou du partage, la capacité d'estimer les ressources... Sans ces conditions, les REL pourraient potentiellement devenir incapacitantes (travail empêché), voire décapitantes (travail dégradé) (Martin, 2024). Il n'est pas non plus souhaitable que les REL dorment sur un répertoire ou une archive sans jamais être réellement réinvesties, ou qu'elles freinent certaines personnes par le risque d'être jugées dans son travail avec l'ouverture des ressources. La non-conversion des REL en capacités est bien réelle. Cela témoigne certes des caractéristiques des ressources, mais informe de dispositions supplémentaires nécessaires pour mettre en capacité d'enseigner et d'apprendre. Pour ce point, il semble que les REL participent donc à générer des capacités, mais dans des conditions institutionnelles bien particulières.

Capabilités → Accomplissements. Une potentialité des REL reste la diversification et la possibilité de modification pour contextualiser, adapter ou encore améliorer les situations d'apprentissage. Cette pluralité, synonyme ici de liberté, semble pleinement cohérente avec les logiques de capacités, puisqu'elle ouvre à des accomplissements pluriels, laissant tant les enseignantes et enseignants que les apprenantes et apprenants opérer des choix sur les moyens utilisés et les finalités ciblées. Les rôles des différents partenaires de l'enseignement/apprentissage se déplacent avec l'EO, vers des logiques plus horizontales. L'orientation pour l'ouverture semble exiger plus de collaboration engageant une pluralité de professionnelles et professionnels, des communs, ainsi qu'une participation active de toutes et tous. Il y a donc une plus grande liberté dans les rôles professionnels, permettant à chacune et chacun de rencontrer les discours et les pratiques d'autrui notamment. Les accomplissements privilégiés sont débattus démocratiquement, moyennant toutefois un temps additionnel, une charge de travail supplémentaire et une volonté claire de toutes et tous d'adopter une gouvernance plus horizontale.

Les capacités comme sens renouvelé à EO

EO comme responsabilisation. Penser l'EO au prisme des capacités exige de dépasser les approches « ressourciste et délégataire » (Fernagu, 2023, p. 118) et de repositionner la responsabilité des accomplissements aux individus (les établissements devenant responsables de mettre à disposition des environnements capacitants pour les professionnelles et les professionnels). Il revient alors à poser la question suivante : est-ce que le corps enseignant et le corps étudiant sont en capacité de faire appel à une pluralité de ressources pour développer leurs connaissances et leurs pratiques? Cette question recentre la réflexion autour des REL comme vecteurs de transmission et autour de l'EO comme cadre d'action partagé. Dans un tel contexte, les ia arriveraient dans un second temps, lorsque le savoir a été coconstruit, pour le traduire en ressources adaptées aux préférences ou besoins (p. ex. adaptation, traduction, médiatisation...). Pour les établissements d'enseignement et de formation, ce recours aux capacités pour penser les REL invite à rappeler que l'apprentissage est un processus partagé donnant la place à l'action collective. Les ia doivent alors être positionnées stratégiquement, en marge des processus, comme outils libres parmi d'autres, tant que les individus restent en capacité d'apprendre. Il serait par exemple bien indéclicat d'augmenter les exigences de performance par un argumentaire que les ia permettent d'opérer de nombreuses tâches bien plus efficacement que les individus. La performance n'est pas souhaitée, c'est la capacité d'apprendre qui est centrale, le recours au REL et à l'EO en est un moyen fort.



EO, au-delà des ressources. L'approche par les capacités peut ainsi participer ici à lutter contre l'*openwashing*. En effet, l'ouverture n'est pas simplement un dépôt sur un répertoire, mais un processus permettant aux individus d'être en capacité de se saisir de la ressource et de l'auditer. Une ressource éducative déposée sur un serveur en libre accès, mais sans contexte, sans explicitation des conditions de production ou encore dans des formats de fichiers propriétaires, pourrait parfois être labellisée de REL. Toutefois, dans une logique capacitante, la notion d'ouverture est bien plus ambitieuse. La ressource est-elle accompagnée des informations nécessaires pour permettre à toutes et tous de s'en saisir, de l'adapter, de la partager? Le cadre des capacités participe alors à réaffirmer les ambitions du libre. Les ia ne sont alors que des outils pour transformer ou faire évoluer les REL qui auraient effectivement permis la mise en capacité des apprenantes et des apprenants, ainsi que des enseignantes et des enseignants, dans l'exercice de leur fonction.

Le besoin d'indicateurs. Pour développer cette perspective, il devient essentiel d'établir des indicateurs permettant de capturer les interactions existantes entre les capacités des individus, les REL et des conditions-cadres qui favorisent l'ouverture. Contrairement à l'approche universaliste de Martha Nussbaum, parfois remise en cause pour sa posture normative et paternaliste (Lemay, 2015), les critères, encore à établir, doivent être propres au contexte précis des REL. Ils devront être éprouvés par itération dans un temps suffisamment long pour répondre aux transformations technologiques, pédagogiques et sociales amenées par l'adoption de l'éducation ouverte et des REL. De tels indicateurs serviraient à clarifier les interactions entre les capacités et l'EO.

Si tout porte à croire que la promesse de partage et de démocratisation des savoirs portée par les REL n'est plus suffisante pour convaincre, alors qu'aujourd'hui les ia sont disponibles et que de nombreuses personnes les nourrissent sans grand scrupule pour le droit d'auteur, ce sont des finalités plus nobles – à nos yeux en tous les cas – que nous avons rappelées dans l'approche par les capacités : permettre aux individus de convertir les ressources éducatives en accomplissements d'enseignement/apprentissage, grâce à des environnements institutionnels capacitants.

Conclusion

Leonelli (2023) nous le rappelait : les REL émergent a) d'une volonté de partage et b) d'une gouvernance des ressources pensées pour favoriser la qualité. Si les ia réduisent peut-être la nécessité de donner l'accès aux ressources, elles rappellent combien le second point est essentiel. Le cadre des capacités le formalise aussi avec son vocabulaire propre : ressources, conversion, capacités, liberté, accomplissements. L'EO au prisme des capacités permet alors de guider les établissements vers une sensibilité plus grande au *care* (Bollier, 2024), plus distantes des logiques bureaucratiques ou pilotées par la productivité, comme pour rappeler que le but premier est le développement des individus, qu'il s'agisse d'enseignement ou d'apprentissage. Toutefois, les REL exigent un effort de chacune et chacun, ce qui invite à adopter des rôles renouvelés dans la coconception, de la critique constructive ou encore de la facilitation. Les processus d'opportunités sont peut-être rendus plus difficiles avec les REL – ce qui en fait certainement un levier d'apprentissage –, mais les processus de liberté deviennent irréprochables. Ainsi, viser les environnements capacitants (être en capacité d'apprendre et d'enseigner, non pas simplement de faire et diffuser des ressources éducatives), tant pour les apprenantes et apprenants que pour les enseignantes et enseignants, permet de redonner aux REL leur mission réaffirmée récemment par l'UNESCO (2024c).

Comme l'écrivait Sen (1999, p. xi–xii), il y a une profonde complémentarité entre l'agentivité individuelle et l'arrangement social. Sachant cela, les REL et l'organisation qu'elles exigent dans la mutualisation et la coconstruction méritent aujourd'hui une attention particulière, si le souhait est de stimuler l'agentivité des professionnelles et professionnels de l'enseignement. Selon nous, les ia ne servent pas les capacités, elles génèrent des ressources. L'EO sert les capacités, avec ou sans ia.



Liste de références

- Admiraal, W. (2021). A Typology of Educators Using Open Educational Resources for Teaching. *International Journal on Studies in Education*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.46328/ijonse.60>
- Alombert, A. (2025). *De la bêtise artificielle*. Allia.
- Arnoud, J., et Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : des ressources aux capacités. *Activites*, 10(2). <https://doi.org/10.4000/activites.760>
- Bansal, T., et Joshi, D. (2015). OER and Teacher Educators: Awareness and Barriers. *Indian Journal of Open Learning*, 24(1 et 2), 59-68.
- Belikov, O., et Bodily, R. (2016). Incentives and barriers to OER adoption: A qualitative analysis of faculty perceptions. *Open Praxis*, 8(3), 235-246. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.308>
- Blomgren, C. (2018). OER Awareness and Use: The Affinity Between Higher Education and K-12. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>
- Bollier, D. (2024). Challenges in Expanding the Commonsense. *International Journal of the Commons*, 18(1), 288-301. <https://doi.org/10.5334/ijc.1389>
- Bondolfi, T. (2016). *Citoyens du Net : le 1^{er} manuel d'éculture générale au travail, en formation, en famille*. Édition Yinternet.org. <https://tedxgeneva.net/wp-content/uploads/CDN1.0c-1.pdf>
- Bossu, C., et Willems, J. (2024). OER based capacity building to overcome staff equity and access issues in higher education. *ASCILITE Publications*, 22-26. <https://doi.org/10.14742/apubs.2017.734>
- Bozkurt, A. (2023). Generative AI, Synthetic Contents, Open Educational Resources (OER), and Open Educational Practices (OEP): A New Front in the Openness Landscape. *Open Praxis*, 15(3), 178-184. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.3.579>
- Butcher, N., Kanwar, A., et Uvalic-Trumbic, S. (2011). *A basic guide to open educational resources (OER)*. Commonwealth of Learning; UNESCO.
- Cape Town Open Education Declaration (2007). *Unlocking the promise of open educational resources*. <https://www.capetowndeclaration.org>
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique*. Presses de Sciences Po.
- Cavignaux-Bros, D. (2023). *Ingénierie pédagogique et numérique : une analyse selon l'approche par les capacités*. L'Harmattan.
- Cengage Learning (2016). *Open Educational Resources (OER) and the Evolving Higher Education Landscape [White Paper]*. Cengage Learning. https://eliterate.us/wp-content/uploads/2016/09/wp_oer-evolving-higher-ed-landscape.pdf
- Conole, G., Evans, J., et Sims, E. (2003). Use and reuse of digital images in teaching and learning. In A. Littlejohn (Ed.), *Reusing online resources: A sustainable approach to e-learning* (pp. 156-170). Kogan Page.
- 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>
- de Rosnay, M. D., et Stalder, F. (2020). Digital commons. *Internet Policy Review*, 9(4), 1-22. <https://doi.org/10.14763/2020.4.1530>
- Ehlers, U.-D., et Kunze, K. (2021). *Open Education and Training Where does Europe go from here? State of Play for an Emerging European OER Ecosystem*. ENCORE+.
- Farrow, R. (2017). Open education and critical pedagogy. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 130-146. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1113991>
- Farrow, R. (2025). Cosmopolitics and The Commons. *Education Ouverte et Libre - Open Education*, 3. <https://doi.org/10.52612/journals/eol-oe.2025.e1632>
- Farrow, R., et Díez-Arcón, P. (2024). Understanding Innovation Vectors in the Use of Open Educational Resources. *Open Praxis*, 16(4), 526-546. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.702>



- Farrow, R., Iniesto, F., Pitt, R., Weller, M., et Bossu, C. (2025). Innovation with Open Educational Resources: An integrative review of drivers, barriers and enablers. *Journal of Open, Distance, and Digital Education*, 1(2). <https://doi.org/10.25619/Y3YTE265>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-au-travail--9782130588948-page-201.htm20>
- Fernagu, S. (2023). Les Capabilités : une grille de lecture des conditions de la professionnalisation au travail et en formation. *McGill Journal of Education*, 57(1), 117-140. <https://doi.org/10.7202/1102016ar>
- Flipe, F. (2005). Pour une écologisation du concept de capacité d'Amartya Sen. *Natures Sciences Sociétés*, 13(1), 68-75. <https://doi.org/10.1051/nss:2005010>
- Flowers, S., Hazlett, Z. S., Ramirez, M., Treibergs, K., Vinson, E., Smith, M. K., et Knight, J. K. (2024). Understanding how professional development opportunities affect open educational resource sharing. *Frontiers in Education*, 9, 1422383. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1422383>
- Fournier, C., et Laroussi, M. (2023). Chapitre 7. Les ressources éducatives libres pour tous et tout au long de la vie en réponse à l'objectif de développement durable n°4. Dans F. Chevalier et M. Kalika, *Recherches sur la Sustainability* (p. 141-157). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2023.01.0141>
- Hart, C. S. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal of Education*, 42, 275-282. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2012.706393>
- Henderson, S., et Ostashewski, N. (2018). Barriers, incentives, and benefits of the open educational resources (OER) movement: An exploration into instructor perspectives. *First Monday*. <https://doi.org/10.5210/fm.v23i12.9172>
- Kimmons, R. (2016). Expansive Openness in Teacher Practice. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 118(9), 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146811611800901>
- Kılıçkaya, F., et Kic-Drgas, J. (2021). Issues of context and design in OER (open educational resources). *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 401-405. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09852-8>
- Kuo, Y.-C., Kuo, Y.-T., et Tseng, H. (2024). Exploring the Factors That Influence K-12 Teachers' Use of Open Educational Resources. *Education Sciences*, 14(3), 276. <https://doi.org/10.3390/educsci14030276>
- Lachaine, C., et Cotnam-Kappel, M. (2023). Pratiques éducatives ouvertes au postsecondaire en milieu minoritaire francophone au Canada : défis et possibilités pour viser l'équité linguistique. *The Open/Technology in Education, Society, and Scholarship Association Journal*, 3(2), 1-19. <https://doi.org/10.18357/otessaj.2023.3.2.51>
- Lelli, S. (2008). Operationalising Sen's capability approach: The influence of the selected technique. Dans F. Comim, M. Qizilbash, et S. Alkire (dir.), *The Capability Approach. Concepts, Measures and Applications* (p. 310-361). Cambridge.
- Lemay, M.-P. (2015). L'approche des capacités de Martha Nussbaum face aux enjeux multiculturels des sociétés libérales occidentales. *Ithaque*, 16, 77-100. <http://www.revueithaque.org/fichiers/Ithaque16/Lemay.pdf>
- Leonelli, S. (2023). *Philosophy of Open Science* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009416368>
- Li, Z., Pardos, Z. A., et Ren, C. (2024). Aligning open educational resources to new taxonomies: How AI technologies can help and in which scenarios. *Computers & Education*, 216, 105027. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105027>
- Liesenfeld, A., et Dingemans, M. (2024). Rethinking open source generative AI: Open washing and the EU AI Act. *The 2024 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 1774-1787. <https://doi.org/10.1145/3630106.3659005>
- Luo, T., Hostetter, K., Freeman, C., et Stefaniak, J. (2020). The power of open: Benefits, barriers, and strategies for integration of open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(2), 140-158. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1677222>
- Mahendraprabu, M., Kumar, K. S., Susanto, E., et Fathurrochman, Dr. I. (2022). Exploring the Opportunities and Challenges of Incorporating Open Educational Resources in India. *International Journal of Emerging Knowledge Studies*, 01(01), 1-9. <https://doi.org/10.70333/ijeks-01-12-001>
- Martin, L. (2024). Clarification conceptuelle de l'approche des environnements capacitants : un atout pour le développement professionnel et le processus de prise de décision de l'action pour les paramédicaux. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 10(3), 100332. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2024.100332>



- Mayer, J. (2023). Open Educational Resources (OER) Efficacy and Experiences: A Mixed Methods Study. *Portal: Libraries and the Academy*, 23(4), 773-798. <https://doi.org/10.1353/pla.2023.a908701>
- 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>
- McLean, M., Abbas, A., et Ashwin, P. (2013). University knowledge, human development and pedagogic rights. Dans A. Boni et M. Walker (dir.), *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century* (p. 30-43). Routledge.
- Mirowski, P. (2018). The future(s) of open science. *Social Studies of Science*, 48(2), 171-203. <https://doi.org/10.1177/0306312718772086>
- Mouta, A., Pinto-Llorente, A. M., et Torrecilla-Sánchez, E. M. (2023). Uncovering Blind Spots in Education Ethics: Insights from a Systematic Literature Review on Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00384-9>
- Mullen, R., Kydd, A., Fleming, A., et McMillan, L. (2021). A practical guide to the systematic application of nominal group technique. *Nurse Researcher*, 29(1), 14-20. <https://doi.org/10.7748/nr.2021.e1777>
- Mullens, A. M., et Hoffman, B. (2023). The Affordability Solution: A Systematic Review of Open Educational Resources. *Educational Psychology Review*, 35(3), 72. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09793-7>
- Murray, R. (2024). The Capability Approach, Pedagogic Rights and Course Design: Developing Autonomy and Reflection through Student-Led, Individually Created Courses. *Journal of Human Development and Capabilities*, 25(1), 131-150. <https://doi.org/10.1080/19452829.2023.2261856>
- Nussbaum, M. C., et Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Clarendon & Oxford.
- Ossiannilsson, E., Ulloa Cazarez, R. L., Goode, C., Mansour, C., et Martins Gomes De Gusmão, C. (2024). Artificial Intelligence Use to Empower the Implementation of OER and the UNESCO OER Recommendation. *Open Praxis*, 16(2), 237-257. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.650>
- Otto, D. (2021). Driven by Emotions! The Effect of Attitudes on Intention and Behaviour regarding Open Educational Resources (OER). *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1), 1. <https://doi.org/10.5334/jime.606>
- Peter, S., et Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.23>
- Pulker, H., et Kukulska-Hulme, A. (2020). Openness reexamined: Teachers' practices with open educational resources in online language teaching. *Distance Education*, 41(2), 216-229. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757412>
- Rodés, V., Gewerc-Barujel, A., et Llamas-Nistal, M. (2019). University Teachers and Open Educational Resources: Case Studies from Latin America. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3853>
- Rodriguez Diaz, J. (2025). Vers une école capacitante : construire des environnements inclusifs et équitables. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 15(01), 49-55. <https://doi.org/10.57161/r2025-01-08>
- Salais, R. (2009). *L'approche par les capacités et le travail*. <https://shs.hal.science/halshs-00430169v1>
- Savarieau, B. (2017). Pouvoir d'agir et environnements capacitants, de nouvelles voies de développement professionnel avec les technologies? Dans T. Ardouin, S. Briquet-Duhazé, et E. Annot (dir.), *Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes : attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires* (pp. 274-266). L'Harmattan.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. AnchorBooks.
- Slattery, P., Saeri, A. K., Grundy, E. A. C., Graham, J., Noetel, M., Uuk, R., Dao, J., Pour, S., Casper, S., et Thompson, N. (2025). The AI Risk Repository: A Comprehensive Meta-Review, Database, and Taxonomy of Risks From Artificial Intelligence. *arXiv*, v2. <https://arxiv.org/abs/2408.12622>
- Strowel, A. (2023). ChatGPT and Generative AI Tools: Theft of Intellectual Labor? *IIC - International Review of Intellectual Property and Competition Law*, 54(4), 491-494. <https://doi.org/10.1007/s40319-023-01321-y>
- Tang, H., Lin, Y.-J., et Qian, Y. (2021). Improving K-12 Teachers' Acceptance of Open Educational Resources by Open Educational Practices: A Mixed Methods Inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 69(6), 3209-3232. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10046-z>



- Tlili, A., Zhang, J., Papamitsiou, Z., Manske, S., Huang, R., Kinshuk, et Hoppe, H. U. (2021). Towards utilising emerging technologies to address the challenges of using Open Educational Resources: A vision of the future. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 515-532. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09993-4>
- UNESCO (2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936>
- UNESCO (2024a). *Dubai Declaration on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392271.locale=en>
- UNESCO (2024b). *Guidelines on the implementation of the OER Recommendation. Action Areas 1, 2, 3, 4 & 5*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/search/84caec4f-ee25-4bad-b0e0-0e61e87b0af3>
- UNESCO (2024c). *3ème Congrès mondial sur les REL de l'UNESCO 2024. Biens publics numériques : solutions ouvertes et IA pour un accès inclusif à la connaissance*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391562_fre
- Van De, A., et Delbecq, A. L. (1971). Nominal Versus Interacting Group Processes for Committee Decision-Making Effectiveness. *Academy of Management Journal*, 14(2), 203-212.
- Weller, M. (2014). *Battle For Open. How openness won and why it doesn't feel like victory*. Ubiquity Press. <https://doi.org/10.5334/bam>
- Wills, S., et Pegler, C. (2016). A Deeper Understanding of Reuse: Learning Designs, Activities, Resources and their Contexts. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1), 10. <https://doi.org/10.5334/jime.405>

Abstract / Resumen / Resumo

Approaching Open Education Through the Lens of Capabilities. Why OERs in the Age of AI?

ABSTRACT

Open Education (OE) and Open Educational Resources (OERs) are founded on democratic values, which are principles that few people in the field of education oppose. Indeed, sharing resources is a commitment that enables the development of knowledge. However, the deployment of OERs seems to be held back in many institutions. Initial criticisms relate to the absence of dedicated policies and teachers' resistance to sharing. Additionally, concerns regarding generative AI, and tensions with Libre/open must be addressed. Consequently, a reconceptualization of OERs seems necessary. To achieve this, we propose using the capability approach to grasp the tension between shared values and absent practices at both institutional and individual levels. By drawing on the processes of opportunity and freedom, empowerment is at stake during active participation in OE. How do OERs help shape an empowering professional environment for teachers and students? The article suggests a revitalized place for OERs now that AI is available with a view to consider in a more confident operationalization of action frameworks for OE.

Keywords: capability, OERs, enabling environment, opportunity, freedom



Abordar la educación abierta desde la perspectiva de las capacidades. ¿Por qué los REA en la era de la IA?

RESUMEN

La Educación Abierta (EA) y los Recursos Educativos Abiertos (REA) se basan en valores democráticos a los que pocas personas del ámbito de la educación se oponen. De hecho, se trata de un compromiso para compartir recursos que permiten el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, el despliegue de los REA parece frenado en muchas instituciones. Mientras que las primeras críticas se refieren a la ausencia de políticas dedicadas y a la resistencia de los profesores a compartir, también existe la disponibilidad de IA generativa, y la tensión que estas técnicas alimentan con el código abierto. Por lo tanto, parece necesaria una reconceptualización de los REA. Para ello, proponemos utilizar el enfoque de las capacidades, para captar la tensión entre valores compartidos y prácticas ausentes, tanto a nivel institucional como individual. Recurriendo a los procesos de oportunidad y libertad, es la capacitación lo que está en juego durante la participación activa en los REA. ¿Cómo contribuyen los REA a configurar un entorno profesional capacitador para profesores y alumnos? El artículo propone un lugar revitalizado para los REA ahora que están disponibles, con el fin de considerar una operacionalización más segura de los marcos de acción para la EA.

Palabras clave : capacidad, REA, entorno favorable, oportunidad, libertad

Abordando a educação aberta através da lente das capacidades. Por quêeos REA na era da AI?

RESUMO

A Educação Aberta (EA) e os Recursos Educacionais Abertos (REA) assentam em valores democráticos aos quais poucas pessoas no domínio da educação se opõem. Com efeito, trata-se de um compromisso de mento de recursos que permitem o desenvolvimento do conhecimento. No entanto, a implantação dos REA parece travada em muitas instituições. Se as primeiras críticas se prendem com a ausência de políticas específicas e com a resistência dos professores ao compartilhamento, há também a disponibilidade de meios generativos e a tensão que estas técnicas alimentam com a liberdade/abertura. Por conseguinte, parece necessária uma reconceitualização dos REA. Para tal, propomos utilizar a abordagem das capacidades, para apreender a tensão entre valores compartilhados e práticas ausentes, tanto a nível institucional como individual. Recorrendo aos processos de oportunidade e de liberdade, é a capacitação que está em causa durante a participação ativa no REA. Como é que os REA ajudam a moldar um ambiente profissional capacitador para professores e alunos? O artigo propõe um lugar revitalizado para os REA, agora que estes estão disponíveis, levando-se em conta uma operacionalização mais confiante dos quadros de ação para a EA.

Palavras-chaves: capacidade, REAs, ambiente propício, oportunidade, liberdade