



# L'éducation ouverte et libre à l'épreuve de la justice cognitive : vers une coconstruction transformative des savoirs en enseignement supérieur

<https://doi.org/10.52358/mm.vi23.497>

Sandrine Favre, doctorante  
Université de Genève, Suisse  
[sandrine.favre@etu.unige.ch](mailto:sandrine.favre@etu.unige.ch)  
<https://orcid.org/0000-0002-1340-1802>

Barbara Class, Ph. D., collaboratrice scientifique  
UniDistance Suisse et Université de Genève (TECFA), Suisse  
[Barbara.Class@unige.ch](mailto:Barbara.Class@unige.ch)  
<https://orcid.org/0000-0002-5461-2307>

Nicolas Szilas, Ph. D.  
Université de Genève, Suisse  
[nicolas.szilas@unige.ch](mailto:nicolas.szilas@unige.ch)  
<https://orcid.org/0000-0002-4565-8805>

---

## RÉSUMÉ

L'éducation ouverte et libre (EOL) est souvent présentée comme favorisant l'accès au savoir, la démocratisation et l'équité dans l'enseignement supérieur. Cette vision masque toutefois la persistance d'inégalités systémiques, notamment celles découlant de la logique du don ou de l'instrumentalisation néolibérale de l'ouverture. Le partage de ressources est systématiquement promu sous un angle positif avec quelques auteurs et autrices soulevant la question de la justice cognitive. Cet article s'inscrit dans cette lignée pour proposer des leviers favorisant l'émergence de pratiques de coconstruction des savoirs. En recourant à une revue de littérature narrative, la démarche s'appuie sur les apports conceptuels de la *Bildung* de Von Humboldt ainsi que des épistémologies du Sud. Les leviers identifiés pour une EOL fondée sur la justice cognitive nécessitent le développement de savoirs épistémiques, pédagogiques et techniques afin de rompre avec la reproduction systémique des asymétries Nord-Sud.

**Mots-clés :** éducation ouverte et libre, justice cognitive, épistémologies du Sud, *Bildung*, approches critiques



## Introduction

Il est important de situer historiquement le concept d'éducation ouverte et libre (EOL) pour pouvoir appréhender la diversité de ses interprétations. Le concept d'ouverture remonte au concept de *société ouverte* discuté par Bergson dans son ouvrage de 1932 (Bergson, 1932) puis repris en anglais (*open society*), par Popper en 1945 (Popper, 1945). Chaque auteur y a réfléchi avec un référentiel propre. Pour Bergson, la société ouverte est ouverte à une conscience intuitive et à une compréhension qui va au-delà de l'intellect rationnel; pour Popper, elle est ouverte à la découverte de la vérité et à l'action rationnelle (Hammersley, 2024, p. 1428). C'est durant les deux guerres mondiales que le concept de société ouverte prend ses racines.

L'EOL est un concept issu de la pensée du Nord global et notamment le courant humaniste de l'après-guerre ainsi que la Déclaration universelle des droits de l'homme (Lane, 2016). Cependant, certains auteurs mettent en lumière un héritage plus ancien. En termes de valeurs et de pratiques, c'est dans le modèle d'université de Bologne, au Moyen Âge, que l'EOL puise sa source (Peter et Deimann, 2013). D'autres auteurs y reconnaissent même des traces de l'Université de Nâlandâ en Inde au 4<sup>e</sup> siècle (Magdeleine *et al.*, 2024), démontrant une affiliation multiple du concept d'EOL et un terrain fertile pour y discuter les questions de justice cognitive.

En lien avec la démocratisation de l'accès aux savoirs, cette revue de littérature narrative a pour ambition de remettre en question l'idée selon laquelle les hiérarchies éducatives pourraient être aisément aplaties, les barrières socio-économiques vite levées et, par là même, la justice cognitive automatiquement garantie (Bayne *et al.*, 2015). Elle veut également remettre en question l'accent mis sur l'objet partageable au détriment de l'agentivité sociale telle que proposée par Leonelli (2023, p. 43) pour la science ouverte et affinée pour l'EOL par Farrow (2025). Elle répond enfin à l'appel de Farrow (2017) d'inviter la communauté universitaire à adopter une approche critique pour examiner les rapports de pouvoir dans la création des savoirs, et ce, au-delà du seul accès aux contenus.

*Dans quelle mesure l'éducation ouverte et libre en enseignement supérieur peut-elle être mise à l'épreuve de la justice cognitive pour évoluer vers une coconstruction transformative des savoirs mobilisant la Bildung et les épistémologies du Sud?*

Guidés par cette question de recherche, nous commençons par mettre en lumière différentes définitions et finalités de l'EOL qui sont en tension. Nous examinons ensuite, au prisme des trois niveaux de la culture du partage, les usages actuels et certaines dérives d'*openwashing*. Enfin, en mobilisant les épistémologies du Sud ainsi que le concept de *Bildung* de Von Humboldt, nous proposons des leviers capables d'orienter l'EOL vers une coconstruction interculturelle des savoirs soutenant des formes de justice cognitive.

## Méthode

La revue narrative permet d'explorer des problématiques complexes ou peu étudiées et d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche (Grant et Booth, 2009; Saracci *et al.*, 2019). Dans cet article, elle prend la forme d'une exploration critique et thématique des écrits sur les champs de l'ouverture, de l'éducation ouverte et libre, des communs, des épistémologies du Sud et de la *Bildung*.

Elle repose sur une démarche critique visant à interroger et à remettre en cause les structures de pouvoir et les formes de production des savoirs (Descarpentries, 2022). Elle mobilise également les apports de la pédagogie critique issue des théories critiques (Thompson, 2017), inspirée des travaux de P. Freire (1980), B. de Sousa Santos (2016), W. Mignolo (2009a, 2009b, 2010) et b. hooks (2019), pour qui l'éducation



constitue une pratique d'émancipation, de dialogue et de justice cognitive. Cette approche permet d'analyser les contradictions internes de l'EOL, entre ses ambitions émancipatrices et ses manifestations concrètes, pour identifier les leviers de transformation déjà présents dans certaines de ses pratiques.

Dans cette perspective, les sources ont été identifiées et mobilisées selon une démarche souple et itérative privilégiant la pertinence et la richesse conceptuelle des sources, une caractéristique des revues narratives (Saracci *et al.*, 2019). La sélection initiale s'est appuyée sur des auteurs de référence du champ de l'ouverture, identifiés à partir de recommandations : R. Farrow et M. Deimann (2012) pour le lien entre *Bildung* et l'EOL, S. Peters et M. Deimann (2013) pour l'histoire de l'EOL, S. Leonelli (2023, 2025) pour la dimension philosophique de la science ouverte, D. Bollier (2024) pour la réflexion sur les communs, et M. Bali (2017, 2022, 2025) ainsi que C. Cronin (2017) pour les approches de justice sociale.

Ce premier noyau a été élargi selon un principe d'effet boule de neige, explorant les bibliographies des publications clés pour élargir le corpus selon la pertinence des sources (Miles et Hubermann, 2003). Cette démarche a été complétée par des recherches sur plusieurs bases de données : ERIC et Wiley Online Library pour la littérature anglophone, HAL et Érudit pour la littérature francophone, FIS pour la littérature germanophone, et DOAJ pour les publications en libre accès dans les trois langues. S'y ajoutent des explorations sur Google Scholar et la mobilisation de littérature grise, d'ouvrages et d'articles publiés de 2012 à 2025. Le tableau 1 synthétise les mots-clés utilisés.

**Tableau 1**

*Mots-clés utilisés dans l'identification des sources*

Français		Anglais		Allemand	
Ouvert et Libre	Autres	Openness	Others	Offenheit	Weitere
Éducation ouverte (EO) / Éducation ouverte et libre (EOL)	Pédagogie critique	Open Education (OE)	Critical Theory	Offene Bildung / Open Education	Kritische Pädagogik
Ressources éducatives libres (REL)	Justice cognitive	Open Educational Resources (OER)	Critical Pedagogy	Offene Bildungsressourcen / OER	Bildung / Bildungstheorie
Pratiques éducatives ouvertes (PEO) / Pratiques éducatives libres (PEL)	Justice sociale	Open Educational Practices (OEP)	Social Justice	Offene Bildungsressourcen / OER	Bildung Mythos
Sciences ouvertes	Décolonialité	Open Science	Commons	Offene Bildungspraktiken / OEP	Humboldt /
Pédagogie ouverte	Communs	Open Pedagogy	Cognitive Justice	Kultur des Teilens	Mythos Humboldt
Partage	Épistémologies du Sud	Sharing	Emancipation		Hochschulbildung (virtuelle) Teilhabe / Partizipation
			Epistemologies of the South		
			Higher Education		



Les sources utilisées sont rédigées en français, en allemand, en anglais ou traduites dans l'une de ces langues. Cette diversité linguistique et culturelle permet d'intégrer des approches théoriques issues de différentes traditions intellectuelles; elle est cohérente avec l'objectif de décentrement épistémique poursuivi. Toutefois, ce plurilinguisme demeure paradoxal : se limitant aux langues dominantes du Nord global, cette revue narrative perpétue des formes de hiérarchisation de la production et de la légitimation des savoirs (Mignolo, 2009a).

## Définition et ambitions initiales de l'EOL en enseignement supérieur

### L'éducation ouverte et libre

L'Éducation ouverte et libre (EOL) est un terme générique qui englobe toutes les pratiques et philosophies visant une éducation pour toutes et tous (Blessinger et Bliss, 2017). Elle repose sur deux principes fondamentaux : l'ouverture et la liberté (Baker, 2017). Le terme EOL est ainsi retenu afin de souligner explicitement la double traduction du concept d'*openness* en français (Class et Salzman, 2024).

Sur le plan conceptuel, la distinction entre *ouvert* et *libre* revêt une importance fondamentale dans la compréhension des enjeux de l'EOL. Le terme *ouvert* met l'accent sur l'accessibilité et le partage de la ressource sans possibilité d'adaptations, comme les articles scientifiques ouverts, tandis que la notion de *libre* s'élargit à l'autorisation de modifier, de réorganiser et de redistribuer la ressource avec ou sans adaptations, à l'image des REL (Kerres, 2016; Wiley, 2014, s. d.). Cette différenciation conceptuelle trouve son origine dans l'informatique, où les logiciels libres étaient fondés sur une idéologie de solidarité sociale à travers le partage et la coopération. À l'inverse, les logiciels ouverts permettent à l'utilisateur de prendre connaissance du code source sans pour autant l'autoriser à le modifier (Stallman, 2007). Cette conception de la liberté s'articule étroitement avec la liberté intellectuelle, condition *sine qua non* de la création et du développement des connaissances (Deimann, 2013; Peters, 2015).

L'EOL se matérialise principalement à travers les ressources éducatives libres (REL) et les pratiques éducatives libres (PEL).

### LES RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

Les REL sont définies par l'UNESCO comme « matériel d'apprentissage, d'enseignement et de recherche sur tout format et support [placé sous licence libre autorisant] leur consultation, leur réutilisation, leur adaptation et leur redistribution gratuites par d'autres » (UNESCO, 2019a, p. 9). Cette définition met l'accent sur l'objet partageable en référence à Leonnelli (2023) et Farrow (2025). Cependant, elle est complétée d'une part par les indicateurs de l'universalité de l'Internet (UNESCO, 2019b) et d'autre part par la Déclaration de Dubai. Cette dernière place les REL dans un espace de biens numériques publics, *digital public goods*, non seulement pour poser la question des IA à finalité commerciale, mais également replacer l'agentivité sociale et la collectivité au centre (UNESCO, 2024). Les cinq libertés fondamentales des REL (retenir, réutiliser, réviser, remixer et redistribuer) favorisent leur adaptation et leur amélioration continue (Wiley, 2014, s. d.). Enfin, les Creative Commons se réactualisent avec les CC *signals*, guidant l'usage des œuvres dans l'entraînement des modèles d'IA (Creative Commons, s. d.).

L'accessibilité et la mutualisation des REL sont facilitées par des plateformes institutionnelles ou nationales, telles que Switch OER (<https://oer.switch.ch/>) ou Graasp (<https://graasp.org/>) en Suisse, qui visent à soutenir la circulation des ressources entre corps enseignants et corps étudiants issus d'établissements différents.



## LES PRATIQUES ÉDUCATIVES LIBRES

Les PEL peuvent être définies selon deux perspectives. D'une part, une perspective étroite considérant les PEL comme des pratiques pédagogiques collaboratives qui incluent la création, l'utilisation et la réutilisation des REL (Bali *et al.*, 2020). Au niveau de l'enseignement supérieur, cette perspective se traduit par des démarches, telles que la rédaction collective de supports de cours ou la contribution conjointe du corps enseignant et du corps étudiant à des banques de questions pour des manuels ouverts (UTA Libraries, s. d.). D'autre part, une perspective plus large conçoit les PEL comme des pratiques pédagogiques ouvertes plus inclusives, allant au-delà de l'utilisation des REL. Cette perspective ajoute toutes les pratiques pédagogiques utilisant les technologies participatives favorisant l'interaction, l'apprentissage par les pairs, la cocréation de connaissances et l'autonomisation des apprenantes et apprenants (Bali *et al.*, 2020; Cronin, 2017). Ainsi, des activités telles que la contribution à des plateformes collaboratives comme Wikipedia (<https://fr.wikipedia.org/>) ou EdutechWiki (<https://edutechwiki.unige.ch>) illustrent cette approche, permettant au corps étudiant de participer activement à la production et à la diffusion de savoirs collectifs, au-delà du simple usage ou de la création de REL (Petrucco et Ferranti, 2020).

Les REL constituent le support matériel de l'EOL fournissant le contenu éducatif, tandis que les PEL créent les conditions sociales et pédagogiques nécessaires à l'émergence de communautés de pratique collaborative (Weller, 2014). L'association des REL aux PEL permet d'atteindre deux objectifs : la conception et l'enrichissement des REL, et l'encouragement des processus d'interaction entre apprenants pour stimuler leur agentivité (Bali *et al.*, 2020).

## AMBITIONS INITIALES

Les définitions des REL et des PEL s'articulent autour des ambitions transformatrices de l'EOL. L'EOL s'inscrit dans une dynamique globale visant à promouvoir l'accessibilité et la démocratisation de l'éducation, depuis l'enseignement obligatoire jusqu'à l'enseignement supérieur et aux formations postgrades (Blessinger et Bliss, 2017; Otto, 2019). L'EOL est définie comme « une éducation flexible, gratuite, libre, accueillante, impartiale, illimitée et inconditionnelle » (Class et Akkari, 2020), affirmant ainsi sa vocation de démocratisation de l'éducation.

Cette orientation se traduit par des ambitions concrètes de partage et de suppression des obstacles, tels que les restrictions d'accès aux établissements d'enseignement et aux opportunités de formation, positionnant l'EOL comme levier de réduction des inégalités éducatives (Deimann, 2019). Ces ambitions reposent sur le développement et la diffusion de ressources ainsi que d'expériences d'apprentissage numériques libres et ouvertes, principalement conçues par et pour les apprenantes et apprenants, avec un objectif explicite d'autonomisation des publics défavorisés, sous-représentés dans les systèmes éducatifs ou marginalisés dans leur contexte socio-économique et culturel (Lambert, 2018). L'intégration des technologies numériques renforce cette capacité d'ouverture en permettant aux individus d'apprendre ce qu'ils souhaitent, au moment, selon la modalité et dans le lieu de leur choix (Fraser et Deane, 1997; Lewis, 1986), multipliant ainsi les opportunités d'apprentissages (Stracke, 2019).

L'émergence de l'intelligence artificielle générative (IA) amplifie les perspectives de l'EOL, perçue comme un levier d'accessibilité et d'équité éducative. Elle fait apparaître des *REL génératives*, composées d'instructions destinées aux systèmes d'IA (Wiley, 2024) et offrant de nouvelles solutions pour adapter les REL existantes, atténuant ainsi la contrainte majeure liée au temps nécessaire à leur révision et remixage (Belikov et Bodily, 2016; Luo *et al.*, 2020).



L'ensemble de ces ambitions s'appuie sur le principe d'une collaboration étroite entre les acteurs de l'enseignement et de la recherche au service de l'utilité publique et de la production ouverte de connaissances, dans une perspective éducative, scientifique et démocratique (Hug, 2022). En EOL, ce principe est appelé culture de partage (Bock et Tribukait, 2019).

## Usages et limites de l'EOL

### Les trois niveaux de la culture du partage

La culture du partage peut être définie comme un ensemble de pratiques, de valeurs et de normes qui favorisent l'échange, la collaboration et la mise en commun des ressources, notamment dans le contexte éducatif. Cette culture est souvent présentée comme un élément central du mouvement de l'EOL et se décline en trois niveaux : la production et la redistribution de REL, la pratique collaborative et le levier de transformation sociale (Bock et Tribukait, 2019).

#### LE PREMIER NIVEAU : LA PRODUCTION ET LA REDISTRIBUTION DE REL

Le premier niveau de la culture du partage est perçu comme l'équivalent du cinquième R, la *redistribution* (Bock et Tribukait, 2019). Ce niveau vise principalement la production ou la création de REL (Bali *et al.*, 2020). À ce niveau, les REL sont considérées comme un moyen de faciliter l'accès à l'éducation en réduisant les coûts associés aux matériaux traditionnels (Kerres, 2019). Leonelli (2023) alerte contre une vision réductrice de l'ouverture, l'illustrant avec l'exemple des données ouvertes sur les plantes. Dans cet exemple, les données ouvertes ont involontairement favorisé le développement de produits agricoles à haut rendement, tels que des engrais. Bien que ces innovations soient issues de la recherche facilitée par ces données, elles sont commercialisées à des prix élevés auprès des agriculteurs locaux. Cette pratique fait donc persister le modèle extractiviste (dos Santos, 2011; Escobar, 1995) où le savoir traditionnel est transformé en produits onéreux, car les agriculteurs locaux ont contribué à la collecte des données ouvertes rendant possible la production de ces produits agricoles (Leonelli, 2023).

Cette critique s'avère également pertinente dans le cadre de l'EOL. La simple mise à disposition des ressources ne suffit pas à garantir leur utilisation ou leur appropriation par l'ensemble des apprenantes et apprenants, car l'accès aux technologies et les compétences numériques requises pour explorer les plateformes éducatives demeurent inégalement répartis (Wiley *et al.*, 2014). Les apprenantes et apprenants nécessitent également des aptitudes d'auto-apprentissage et des ressources complémentaires, comme du temps ou un accompagnement pédagogique adéquat pour s'appropriier les REL (Collier et Ross, 2017). Cette approche néglige les obstacles linguistiques et culturels, pouvant parfois conduire à une forme d'impérialisme involontaire (Collier et Ross, 2017; Deimann, 2018; Kerres, 2019). En effet, la rhétorique de l'accès universel masque souvent une reproduction des asymétries Nord-Sud (Leonelli, 2023). Par exemple, l'impérialisme involontaire est amplifié par un déséquilibre géographique évident, la majorité des REL étant produites dans les régions anglophones (Lutris et Simon, 2021). Cette asymétrie est également présente sur les plateformes de MOOC où en 2017 seuls 164 cours sur 2240 de Coursera étaient issus du Sud (Adam, 2019). L'utilisation de l'IA pour la création ou l'amélioration de REL risque de contribuer au déséquilibre Nord-Sud, étant donné que les algorithmes intégrés à l'IA perpétuent les injustices épistémiques et systémiques issues du Nord (Rivera *et al.*, 2024).



## LE DEUXIÈME NIVEAU : LA PRATIQUE COLLABORATIVE

Le deuxième niveau est représenté par les PEL considérant le partage comme pratique collaborative, associé à des valeurs positives comme l'ouverture, la confiance et l'esprit communautaire, permettant le développement participatif de l'enseignement (Bock et Tribukait, 2019). À ce jour, la définition de l'EOL au niveau de l'enseignement supérieur se caractérise principalement par ce niveau de culture de partage : l'EOL est considérée comme une possibilité d'« accélérer le partage des connaissances en s'appuyant sur des communautés de pratiques pour inspirer et partager les repères d'expériences pédagogiques, proposant des espaces éducatifs physiques et numériques ouverts, produisant des REL et facilitant la mise en place de parcours d'apprentissage individualisés et modulables tout au long de la vie » (Nantes Université, 2022, p. 5). Cette compréhension met l'accent sur le processus d'apprentissage, soulignant la production et le partage de contenus par les participantes et les participants dans leurs interactions mutuelles (Bali *et al.*, 2020). Les PEL sont perçues comme un moyen de créer des expériences d'apprentissage et d'évaluation innovantes, à travers et pour les communautés dans lesquelles elles se déploient (Chiappe et Adame, 2017).

Ce deuxième niveau considère la culture de partage comme un acte participatif qui représente un développement démocratique de l'enseignement<sup>1</sup> (Bock et Tribukait, 2019, p. 61). Dans les institutions, ce niveau se heurte souvent à celui de la performance (Bock et Tribukait, 2019). De plus, la cocréation de cours incluant les apprenantes et apprenants reste limitée, les REL étant généralement cocrées entre le corps enseignant (Lane, 2016). Cette limitation se trouve renforcée par le recours croissant du corps enseignant à l'IA dans les cours, motivé par la promesse de gains de temps. Néanmoins, les bénéfices annoncés de l'IA dans la création et l'adaptation de REL demeurent largement théoriques. L'IA dissimule en effet le travail humain considérable de supervision et d'ajustement des contenus générés, contredisant les promesses d'automatisation qu'elle véhicule (Selwyn *et al.*, 2025).

## LE TROISIÈME NIVEAU : LE LEVIER DE TRANSFORMATION SOCIALE

Le troisième niveau envisage le partage fondé sur des valeurs communautaires, révélant les rapports de pouvoir sociaux et économiques (Bock et Tribukait, 2019). Cette perspective soulève des questionnements fondamentaux concernant le rôle de l'EOL dans la justice sociale. La justice sociale se définit comme un processus et un objectif visant une société plus juste, fondée sur trois dimensions interdépendantes. La justice redistributive se manifeste par l'allocation de ressources matérielles et humaines aux populations défavorisées, cherchant à compenser les inégalités d'accès à l'éducation. La justice reconnaîtive met l'accent sur la reconnaissance et le respect des différences culturelles et de genre dans les contenus éducatifs, luttant contre leur invisibilisation. Enfin, la justice représentative vise à assurer une participation politique et équitable des groupes marginalisés. Lors de la production des savoirs, elle se reflète en favorisant une coconstruction des connaissances (Lambert, 2018).

Cette conception de la justice sociale s'enrichit par l'intégration du concept de justice cognitive, qui défend la coexistence et la reconnaissance active de divers systèmes de savoirs, transcendant la simple tolérance pour exiger un universalisme véritablement inclusif. La justice cognitive implique que les savoirs du Sud ne soient pas assimilés ou subordonnés, mais qu'ils dialoguent d'égal à égal avec ceux du Nord (Visvanathan, 2016). La justice cognitive, telle que conceptualisée par dos Santos (2011), s'articule harmonieusement avec l'exigence de reconnaissance des pluralités épistémiques portée par la justice sociale, selon Lambert (2018).

Paradoxalement, bien que ces principes de justice sociale étaient un fondement implicite de l'EOL au début des années 2000, ils se sont progressivement estompés au fil du temps. Ils ont été remplacés par d'autres discours dominants, comme l'EOL pour l'innovation *e-learning* (Lambert, 2018). Cette évolution soulève des interrogations quant à la fidélité de l'EOL à ses valeurs fondatrices.

---

<sup>1</sup> «ein partizipatorischer Akt, der eine demokratische Weiterentwicklung des Unterrichts darstellt» (Bock et Tribukait, 2019, p. 61).



Néanmoins, les valeurs et caractéristiques intrinsèques de l'EOL, comme documentées par Baker (2017), s'inscrivent dans une logique de communs, reposant sur des mécanismes de confiance et de coopération désignés sous le terme de *commoning* (Bollier, 2024). Les communs privilégient les interactions humaines et les dynamiques relationnelles, considérant les savoirs comme un processus émergent à travers les interactions entre les acteurs (Dardot et Laval, 2015). Ces pratiques mettent l'accent sur la réalisation de REL et l'utilisation de PEL en tant que coconstruction véritable plutôt qu'une logique de don (Bollier, 2024). Elles transcendent la logique du don reproduisant les asymétries Nord-Sud issue de l'universalisme naïf des politiques prévoyant une simple adaptation des ressources conçues au Nord pour le Sud (Leonelli, 2023).

La coconstruction véritable repose sur une approche fondamentalement relationnelle qui recentre l'éducation sur les principes de réciprocité et d'interdépendance (Ramosé, 2023). La démarche présentée par Fawns (2022) conçoit l'éducation comme un processus collectif dans lequel les technologies, les méthodes, les finalités, les valeurs et les contextes se codéterminent, et où l'agentivité se partage entre divers acteurs. Les diagrammes figurant dans son article ont été développés au fil d'un processus itératif sur Twitter. Les retours et les discussions issus de la communauté ont nourri et guidé les révisions successives des diagrammes, aboutissant à une modélisation réellement collective et évolutive (Fawns, s. d., 2022). Le certificat d'études ouvertes (COS) proposé à distance sur l'éducation en situation d'urgence illustre une autre manière de coconstruire une formation en étroite collaboration avec des universitaires, des acteurs de terrain et des décideurs au Niger et en Suisse (Class *et al.*, 2023). Le module 5 du COS mobilise l'oralité comme cadre épistémologique et pédagogique pour permettre aux participantes et aux participants d'ancrer leur apprentissage du numérique dans leurs pratiques et référents culturels. Les savoirs locaux, les pratiques du numérique du public cible, i.e. l'utilisation du téléphone portable pour rester en lien avec sa communauté, ont été pris comme base de départ pour y greffer l'apprentissage d'usages technopédagogiques. Ce faisant, cette approche transcende une conception de l'éducation envisagée uniquement comme un processus d'auto-édification individuelle, pour mettre en avant une éducation conçue en interaction constante avec autrui (Ramosé, 2023), soulignant ainsi une véritable coconstruction des savoirs fondée sur la reconnaissance mutuelle et l'échange équitable.

Pour parvenir à cette véritable coconstruction des savoirs dans le cadre de l'EOL, un changement ontologique profond, conceptualisé par Bollier (2024) sous le terme d'*OntoShift*, s'avère nécessaire. Cette transformation implique un passage paradigmatique d'une vision du monde centrée sur l'individualisme, la rationalité calculatrice et l'intérêt matériel, vers une vision relationnelle et holistique où les relations entre les personnes, la nature et les systèmes non humains sont placées au premier plan (Bollier, 2024).

Cependant, cette conception de l'EOL basée sur les communs, l'activité conjointe et l'agentivité sociale entre en contradiction fondamentale avec les stratégies de l'industrie mondiale de l'éducation, dont les démarches marketing mobilisent paradoxalement la rhétorique de la participation et de l'ouverture à des fins commerciales (Hug, 2022).

## L'OUVERTURE EN TANT QUE PRÉTEXTE : L'OPENWASHING ET AU-DELÀ

Les initiatives d'ouverture sont confrontées à la cooptation par les forces du marché. Ces dérives de l'ouverture ne sauraient être réduites à une simple vision créative pour répondre aux contraintes budgétaires dans l'éducation, mais révèlent des tensions plus profondes entre les logiques marchandes et les valeurs émancipatrices de l'EOL (Hug, 2022). Elles illustrent l'émergence de pratiques utilisant la connotation positive de l'ouverture à des fins qui s'éloignent de ses valeurs fondamentales.

Une de ces pratiques est nommée *openwashing* et consiste à présenter une ressource comme étant ouverte alors qu'elle ne l'est que partiellement, ou de façon trompeuse (Weller, 2014). L'essor des plateformes de MOOC monétisant des contenus gratuits est un exemple parmi d'autres (Farrow, 2017).



D'ailleurs, elles reproduisent des modèles asymétriques *top-down* de communication et de coordination, valorisant des contenus rentables au détriment d'une véritable diversité épistémique et pédagogique (Farrow, 2017).

La monétisation des plateformes de MOOC s'incarne aussi dans l'extraction et la commercialisation des données issues de l'analyse des apprentissages des utilisateurs (*learning analytics*) (Cisel, 2023). Cette pratique est soupçonnée sur certaines plateformes commerciales, telles que Coursera, où les traces d'apprentissage générées par les apprenantes et apprenants deviennent une ressource exploitable permettant de diversifier les sources de revenus (Burd *et al.*, 2015, cité par Cisel, 2023). Cette pratique s'apparente à une forme d'extractivisme où les comportements et les expériences des apprenantes et apprenants sont exploités sans redistribution équitable de la valeur produite (Allain et Maillat, 2021). L'analyse de données dans le secteur éducatif constitue un marché en pleine expansion, estimé à plusieurs milliards de dollars (Selwyn, 2019).

La logique de monétisation de l'ouverture s'étend aussi à l'IA générative, où des acteurs majeurs comme Google (Gemini) et OpenAI (GPT-5) revendiquent l'ouverture de leurs systèmes tout en restant opaques sur les données d'entraînement, intégrant souvent des ressources protégées par droits d'auteur (Widder *et al.*, 2023; Farrow, 2025). Pour les communautés autochtones, participer à ces dispositifs implique un risque de perte de contrôle sur leurs savoirs et récits; à l'inverse, s'abstenir de participer revient à laisser perdurer les biais occidentaux déjà inscrits dans les algorithmes (Cardona-Rivera *et al.*, 2024). L'IA actuelle reflète ainsi surtout la voix des systèmes hiérarchiques historiquement dominants (Fotu, 2024; Bali, 2025)

Ce constat conduit à s'interroger, avec Bali (2017), sur le sens réel de l'ouverture : que sommes-nous en train d'ouvrir, comment l'ouvrons-nous, pour qui et pourquoi?<sup>2</sup> L'instrumentalisation de l'ouverture, qu'elle se manifeste à travers l'*openwashing* des plateformes de MOOC, la commercialisation des données d'apprentissage ou l'appropriation de ressources ouvertes ou libres par les modèles d'IA générative témoignent d'un paradigme d'ouverture restreinte sans véritable libertés, au service de finalités fermées (Brown, 2017, cité par Farrow, 2025).

## Le regain d'intérêt des approches critiques pour étudier l'EOL

À ce jour, l'EOL n'a pas encore entraîné de transformation radicale concernant son potentiel émancipateur visant la justice sociale et la justice cognitive (Lane, 2016). Cette situation s'explique en partie par une conception réductrice des obstacles à la démocratisation de l'enseignement. L'ouverture a trop souvent supposé que les structures institutionnelles, les contraintes financières et la distance géographique constituaient les seuls freins à une éducation pour tous et toutes (Bayne *et al.*, 2015).

En réalité, les PEL produisent des effets variés sur la justice sociale, allant de transformateurs à potentiellement négatifs (Bali *et al.*, 2020). Certaines solutions mises en place renforcent plutôt les inégalités préexistantes, comme observées lors d'autres mouvements ouverts. En effet, les MOOC offrent une grande flexibilité aux apprenantes et aux apprenants, mais favorisent les personnes ayant déjà des qualifications (Lane, 2016). Dans son discours, l'EOL relève également de la domination du Nord marginalisant souvent les épistémologies du Sud, reproduisant ainsi les hiérarchies coloniales du savoir sous couvert d'ouverture (Ramose, 2023). Cette tendance se trouve renforcée par l'essor de l'IA générative, qui présente un biais marqué en faveur des perspectives du Nord (Atari *et al.*, 2023).

---

<sup>2</sup> « What are we opening, how are we opening it, for whom, and why? »



Face à ces constats, les approches critiques, notamment la pédagogie critique, apparaissent comme une *force vitale* dans la construction de l'avenir de l'EOL, permettant de la centrer sur un agir éthique visant l'émancipation collective (Mclaren, 2020). La pédagogie critique invite à concevoir l'EOL comme un processus de conscientisation, de dialogue et d'émancipation collective (Freire, 1980; hooks, 2019).

Elle met l'accent sur la nécessité de remettre en question les rapports de pouvoir, les inégalités structurelles et les formes d'oppression qui traversent les dispositifs éducatifs, y compris ceux qui se réclament ouverts (Farrow, 2017). Comme le précise Bali (2022), la pédagogie critique requiert un changement d'orientation vers plus de justice sociale, un changement qui soit systémique et non pas seulement superficiel<sup>3</sup> (p. 3).

En effet, les approches critiques invitent à dépasser une vision instrumentale de l'ouverture pour y intégrer la participation active, la reconnaissance des savoirs situés et la capacité des apprenantes et apprenants à devenir sujets de leur propre apprentissage (Farrow, 2017; Pereira, 2020). Dans cette perspective, il apparaît essentiel de réintégrer les principes de justice sociale et de justice cognitive au cœur de l'EOL afin de lui permettre d'atteindre son objectif d'éducation pour toutes et tous, et de réaliser son potentiel émancipateur (Blessinger et Bliss, 2017; Lambert 2018; Lane, 2016; Piron, 2018). Une telle approche permettrait de concrétiser le troisième niveau de la culture de partage imaginé par Bock et Tribukait (2019), transformant l'EOL en levier de transformation sociale plutôt qu'en outil de reproduction des inégalités.

Les approches critiques permettent d'éclairer et de déconstruire les circonstances économiques et sociales afin de comprendre les « formes de production de connaissances et la manière dont elles influencent croyances, pensées et actions à la fois chez l'individu et dans la société dans son ensemble » (Farrow, 2017, p. 2). Au lieu de nous demander de changer nos outils, l'approche critique demande de changer notre manière de penser lorsque nous cherchons une solution (Morris et Stommel, 2018).

## Épistémologies du Sud

« La théorie critique est une approche de la philosophie sociale qui vise à analyser la société et la culture en mobilisant les sciences sociales et les humanités afin de révéler et mettre en question les structures de pouvoir et des savoirs » (Descarpentries, 2021, 2022). Née en Allemagne dans les années 1930, elle s'est petit à petit incarnée dans les épistémologies du Sud. Les épistémologies du Sud visent à interroger les asymétries structurelles à l'échelle mondiale, valorisant les savoirs situés issus des luttes anti-impérialistes, des traditions autochtones ou des pratiques communautaires (de Sousa Santos, 2016).

Les épistémologies du Sud mobilisent des concepts d'écologie des savoirs et de traduction interculturelle pour tenter de répondre à l'asymétrie Nord-Sud dans la production et la validation des connaissances (de Sousa Santos, 2016). L'écologie des savoirs incarne cette ambition en prônant un dialogue horizontal entre les rationalités plurielles. Dans cette perspective, les connaissances scientifiques coexistent avec les sagesses pratiques, les narratifs oraux ou les mémoires collectives, sans présupposer de supériorité ontologique. Cette écologie des savoirs renvoie au décloisonnement entre la pratique et la théorie, à l'interdépendance entre les savoirs experts et les savoirs citoyens ancrés dans le vécu, les mobilisations et les organisations sociales (de Sousa Santos, 2016).

L'écologie des savoirs vise non seulement à produire de nouveaux savoirs, mais aussi à soutenir la résistance des communautés marginalisées face aux régimes hégémoniques de savoir (Medina, 2013, cité par Godrie, 2021). La traduction interculturelle est complémentaire à l'écologie des savoirs; elle vise à favoriser la compréhension mutuelle entre les différentes expériences et formes de savoir (Godrie, 2021).

---

<sup>3</sup> « a change in orientation towards more social justice, a change that is systemic and not merely on the surface » (Bali, 2022, p. 3).



Par conséquent, les épistémologies du Sud s'accompagnent d'une revendication épistémique visant à réhabiliter les modes de connaissance subalternes, non comme des curiosités anthropologiques, mais comme une alternative viable aux paradigmes hégémoniques (de Sousa Santos, 2016). Les épistémologies du Sud, poursuivant l'objectif de justice cognitive, favorisent le dialogue entre le Nord et le Sud, et ouvrent la voie à une multiplicité de points de vue et à un enrichissement mutuel des connaissances (Visvanathan, 2016).

L'EOL à l'aide des REL et des PEL peut contribuer à créer des espaces de dialogue et de coconstruction des savoirs qui transcendent les frontières disciplinaires, culturelles et géographiques.

## *Bildung*

La *Bildung* (Benner *et al.*, 1997; Brinkmann *et al.*, 2024; Deimann, 2013, 2018; Farrow et Deimann, 2012, 2013; Franzel, 2014; Luth, 1998; Menze, 1975; Tenorth, 2011) vise le développement global de toutes les capacités intellectuelles, physiques et morales de chaque individu, allant au-delà de la simple acquisition de connaissances pour favoriser la compréhension de soi, l'autodétermination et la capacité à participer activement à la vie sociale (Luth, 1998). En français, elle se traduit par des termes tels que *culture de soi*, *éducation de soi* et *formation de soi* (Wallenhorst, 2016). La *Bildung* appelle à une relation d'égalité à égalité entre l'être humain et le monde (Kaiser, 2011, cité par Deimann, 2018). Elle implique une transformation de la vision du monde de l'individu grâce à la rencontre et à la reconnaissance de la diversité des expériences humaines, des identités individuelles et des formes d'expression (Koller, 2023). D'une part, la *Bildung* est considérée comme un cadre théorique fournissant une base philosophique solide pour comprendre et valoriser l'EOL (Deimann, 2013). D'autre part, l'EOL permettrait à la *Bildung* de se réaliser comme un équivalent moderne de l'idéal classique de Humboldt<sup>4</sup> (Deimann, 2013, p. 197).

L'Université de Berlin en 1810 incarnait un idéal d'éducation libérale où l'acquisition du savoir était perçue comme une fin en soi pour se développer en tant que personne. Aux yeux de Humboldt, la liberté intellectuelle constituait le socle sur lequel se repose la possibilité de *Bildung* (Menze, 1975). Le modèle s'articule autour de la liberté intellectuelle, qui se décline en *Lehrfreiheit* (liberté d'enseignement) et *Lernfreiheit* (liberté d'apprentissage), l'unité indissociable de l'enseignement et de la recherche, et la *Bildung* (Rüegg, 2004). La *Lehrfreiheit* garantit aux enseignants une indépendance totale dans le choix de leurs sujets d'enseignement et de recherche, tandis que la *Lernfreiheit* accorde aux étudiants la liberté de concevoir leur parcours scolaire sans contrainte curriculaire (Rüegg, 2004). Cette double liberté s'incarne dans les séminaires et laboratoires, espaces où l'initiation à la recherche devient le cœur de l'apprentissage (Rüegg, 2004).

Bien que le modèle humboldtien présente des limites structurelles et soit souvent perçu comme une idéalisation irréaliste, il conserve une valeur normative centrale dans les débats européens sur la mission de l'enseignement supérieur (Barblan, 2010). Son aspiration à l'unité dialectique entre la recherche et l'apprentissage, fondée sur une conception relationnelle des savoirs entre l'être humain et le monde (Menze, 1975), offre un cadre théorique pour repenser l'EOL en enseignement supérieur.

L'actualité de la *Bildung* humboldtienne est démontrée par Koller (2023), qui réinterprète la *Bildung* en y intégrant des apports contemporains. Dans ce contexte, la *Bildung* est pensée comme un processus transformateur permettant de dépasser les limites du modèle humboldtien tout en préservant son noyau dialectique. La *Bildung* émerge de situations de crise où les schèmes existants de pensée et d'action se révèlent inadéquats (Koller, 2023). Cette conception, nourrie de théories poststructuralistes, notamment l'*habitus* (Bourdieu, 1971), la performativité du genre (Butler, 1997) et la philosophie du différend

---

<sup>4</sup> « OER offer to Bildung the possibility of being realized as a modern equivalent of the classical Humboldtian ideal » (Deimann, 2013, p. 197).



(Lyotard, 1988), réinterprète la *Bildung* comme une négociation conflictuelle des normes sociales et des rapports de pouvoir (Koller, 2020, 2023). Cette négociation conflictuelle peut être matérialisée dans des espaces promouvant le dialogue, comme les séminaires ou les communautés de pratique où les savoirs du Nord et du Sud entrent en tension (Koller, 2023).

## Discussion et conclusion : leviers pour une EOL porteuse de justice cognitive

Penser la justice cognitive dans le contexte de l'EOL suppose de reconnaître que les modalités actuelles de production et de légitimation des savoirs sont historiquement façonnées par des systèmes de domination tels que le capitalisme et le colonialisme (dos Santos, 2011).

Une EOL orientée vers la justice cognitive repose sur une compréhension de l'ouverture et de la liberté comme *connexion judicieuses* (Leonelli, 2023). Cette perspective résonne avec des philosophies africaines qui valorisent la participation, l'appartenance et l'usage collectif des savoirs servant aux communs et garantissant l'équilibre du monde (Mboa Nkoudou, 2016). Elle s'inscrit dans l'esprit de l'Ubuntu, où la responsabilité ne découle pas de l'autonomie individuelle, mais se construit dans la relation, dans l'interdépendance entre le soi et autrui (Waghid, 2018). Le cœur de la philosophie Ubuntu est « je suis parce que tu es » (Ramosé, 2023).

Mobiliser la notion de *Bildung*, issue du Nord global et historiquement située dans les traditions métropolitaines (Connell, 2016) pour penser la justice cognitive, peut sembler paradoxal. Pourtant, nous voyons dans la *Bildung* un point de convergence possible pour un dialogue vers la justice cognitive en EOL en enseignement supérieur. En effet, l'idéal humboldtien de *Bildung durch Wissenschaft* incarne un processus continu de réflexion, de quête de sens et de transformation du rapport à soi et au monde. Cet idéal affirme la pluralité des regards, la reconnaissance de formes diverses de connaissances et l'ouverture au dialogue épistémique.

Cependant, la pluralité affirmée par la *Bildung* reste souvent ancrée dans une conception du développement de la personne centré sur soi. À l'inverse, l'Ubuntu rappelle que ce soi n'a de sens qu'à travers le lien aux autres. Ce déplacement de l'individu vers la relation invite à repenser l'EOL comme une transformation relationnelle de et dans la communauté : une éducation qui prend racine dans la reconnaissance active des autres, de leurs voix, valeurs et histoires.

Dans cette perspective, une *Bildung durch Wissenschaft* peut s'incarner par des recherches participatives, comme les recherches-actions proposées par le projet SOHA (<https://www.projetsoha.org/>). Ces recherches participatives, plutôt ancrées dans les pratiques de sciences ouvertes, peuvent inspirer les PEL et la cocréation de REL qui en découlent en créant des espaces de dialogues interculturels où l'horizontalité constitue le principe directeur des interactions entre les acteurs et actrices (Godrie, 2021; de Sousa Santos, 2016) et en promouvant des parcours d'apprentissage ouverts privilégiant l'autoréflexion critique, l'accueil constructif du doute, la confrontation féconde aux altérités et la négociation collective du sens (Deimann, 2013; Koller, 2023).

Ces espaces doivent être accompagnés par l'établissement de chartes de cocréation en tant que garantie que les savoirs du Sud ne soient pas extraits, mais codéveloppés dans le respect de la réciprocité, assurant une distribution équitable des bénéfices issus de la production collaborative et opérationnalisant concrètement la justice cognitive (Leonelli, 2023).



En complément des démarches de recherche participative, il est fondamental d'encourager le développement de dispositifs de formation plurilingues fondés sur la coconstruction des savoirs, à l'exemple de MOOC connectivistes ou d'initiatives interuniversitaires soutenant la résurgence culturelle et linguistique, à l'instar du MOOC sur l'écriture Dongba (Wang Szilas, 2025) ou du COS en situation d'urgence (Class *et al.*, 2023).

Pour conclure, en s'appuyant sur Mignolo (2009b) revient à affirmer que la justice cognitive en EOL exige de rompre avec la domination épistémique occidentale et les logiques marchandes, afin d'ouvrir l'enseignement supérieur à des espaces de formation et de recherche orientés vers la création de communs : il s'agit de privilégier des recherches créatrices pour une vie commune, structurées par la pluralité, la réciprocité et l'équité, afin de dépasser la domination épistémique occidentale et les logiques marchandes au profit d'une émancipation collective fondée sur l'œuvre partagée.

Note des personnes autrices : L'outil Perplexity AI (2023) a été utilisé comme soutien à la rédaction et à la reformulation du présent texte.

## Liste de références

- Adam, T. (2019). Digital neocolonialism and massive open online courses (MOOCs): Colonial pasts and neoliberal futures. *Learning, Media and Technology*, 44(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1640740>
- Allain, M., et Maillet, A. (2021). Les mobilisations autour de l'extractivisme. Circulation et potentiel heuristique d'un concept en voie de globalisation. *Revue internationale de politique comparée*, 28(3), 7-29. <https://doi.org/10.3917/ripc.283.0007>
- Atari, M., Xue, M., Park, P., Blasi, D., et Henrich, J. (2023). *Which Humans?* OSF. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5b26t>
- Baker, F. W. (2017). An Alternative Approach: Openness in Education Over the Last 100 Years. *TechTrends*, 61(2), 130-140. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>
- Bali, M. (2017). *April Open Perspective: What is Open Pedagogy?* Year of Open. <https://www.yearofopen.org/april-open-perspective-what-is-open-pedagogy/>
- Bali, M. (2022). Outside-In: Entangled Openness as Subversion Influencing Emergent Change. *The Open/Technology in Education, Society, and Scholarship Association Journal*, 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.18357/otessaj.2022.1.1.25>
- Bali, M. (2025). A Compassionate Approach to Critical AI Literacy. Consulté 15 novembre 2025, à l'adresse <https://events.oregonstate.edu/event/a-compassionate-approach-to-critical-ai-literacy-maha-bali-phd>
- 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://doi.org/10.5334/jime.565>
- Barblan, A. (2010). From the university in europe, to te university of europe. Dans W. Rüegg, *A History of the University in Europe: Volume 4, Universities since 1945* (p. 550-574). Cambridge University Press.
- Bayne, S., Knox, J., et Ross, J. (2015). Open education: The need for a critical approach. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 247-250. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1065272>
- Belikov, O. M., et Bodily, R. (2016). Incentives and barriers to OER adoption: A qualitative analysis of faculty perceptions. *Open Praxis*, 8(3). <https://doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.308>
- Bergson, H. (1932). *Les Deux sources de la morale et de la religion*. Félix Alcan.
- Blessinger, P., et Bliss, T. (dir.). (2017). *Open Education: International Perspectives in Higher Education*. Open Book Publishers. <http://books.openedition.org/obp/3522>



- Bock, A., et Tribukait, M. (2019). Kultur des Teilens: Ein kritischer Blick auf ein zentrales Konzept der OER-Bewegung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 34, 47-66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.22.X>
- Bollier, D. (2024). Challenges in Expanding the Commonsverse. *International Journal of the Commons*, 18(1), 288-301. <https://doi.org/10.5334/ijc.1389>
- Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Science Information*, 10(2), 45-79. <https://doi.org/10.1177/053901847101000203>
- Brinkmann, M., Mattig, R., et Kipf, S. (dir.). (2024). Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung (2<sup>e</sup> éd.). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7555-7>
- Butler, J. (1997). Excitable speech: A politics of the performative. New York, NY: Routledge.
- Cardona-Rivera, R. E., Alladin, J. K., Litts, B. K., et Tehee, M. (2024). 14. Indigenous Futures in Generative Artificial Intelligence: The Paradox of Participation. Dans B. Buysérie, T. Thurston et Utah State University (dir.), *Teaching and Generative AI. Pedagogical Possibilities and Productive Tensions*. Sous licence CC B- NC-SA. <https://uen.pressbooks.pub/...>
- Chiappe, A., et Adame, S. I. (2017). Open Educational Practices: A learning way beyond free access knowledge. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 26, 213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601320>
- Cisel, M. T. (2023). On the Ethical Issues Posed by the Exploitation of Users' Data in MOOC Platforms: Capturing Learners' Perspectives. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(4), 20-43. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i4.7265>
- Class, B., et Akkari, A. (2020). Le projet RESET-Francophone : vers une formation ouverte et libre à la méthodologie de la recherche en éducation. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 10(2), article 2. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-2.e346>
- Class, B., et Salzmann, A. (2024, 4 septembre). L'Open Education dans le parcours d'un·e enseignant·e-chercheur·e : Open Educational Resources [Communication orale]. Open Science Days, Université de Genève, Genève, Suisse. <https://rb.gy/9q0q22>
- Class, B., Sagayar, M. M., Mounkaïla, H., Adamou, A. S., Akkari, A., Dupertuis, F., Soumaila, R. A., Sanda, I. M., et Agagliate, T. (2025). Certificate of Open Studies - Education in Emergencies: Leveraging African Orality in a Freiran Approach. *Journal of Interactive Media in Education*, (1). <https://doi.org/10.5334/jime.881>
- Collier, A., et Ross, J. (2017). *For whom, and for what? Not-yetness and thinking beyond open content*. Open Praxis, 9(1), <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.1.406>
- Connell, R. (2016). Les sciences sociales à l'échelle mondiale. Connecter les pages. Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Dans F. Piron, S. Regulus et S. Dibounje Madiba (dir.), Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/...>
- Creative Commons (s. d.). CC Signals: A New Social Contract for the Age of AI. Creative Commons. Consulté 19 août 2025, à l'adresse <https://creativecommons.org/ai-and-the-commons/cc-signals/>
- Cronin, C. (2017). Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Dardot, P., et Laval, C. (2015). *Commun. Essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.dardo.2015.01>
- de Sousa Santos, B. (2016). *Épistémologies du Sud : mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.
- Deimann, M. (2013). Open Education and Bildung as Kindred Spirits. *E-Learning and Digital Media*, 10(2), 190-199. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.2.190>
- Deimann, M. (2018). Open Education: Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung. Dans *Open Education*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839444962>
- Deimann, M. (2019). Openness. Dans I. Jung (dir.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era* (p. 39-46). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_5)
- Deimann, M., et Farrow, R. (2013). Rethinking OER and their Use: Open Education as Bildung. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 344-360. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1370>
- Descarpentries, J. (2021). *Les Épistémologies du Sud à Paris 8 UAES*. <https://hal.science/hal-03896929/>



- Descarpentries, J. (2022). *Théories critiques et épistémologies du Sud*.  
[https://education.cuso.ch/?id=902&L=0&tx\\_displaycontroller\[showUid\]=6140](https://education.cuso.ch/?id=902&L=0&tx_displaycontroller[showUid]=6140)
- dos Santos, T. (2011). *Imperialismo y dependencia*. CLACSO.
- Escobar, A. (1995). *Encountering development: The making and unmaking of the third world* (New ed). Princeton University Press.
- 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 Deimann, M. (2012, 16–18 octobre). Bildung as a critical foundation for Open Education. Dans *Open Education 2012: Beyond Content* [présentation]. University of British Columbia, Vancouver, Canada.  
<https://www.slideshare.net/slideshow/bildung-open-ed-final/14771373>
- Fawns, T. (2022). An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy—technology dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711-728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Fawns, T. (s. d.). An Entangled Pedagogy: Views of the relationship between technology and pedagogy – Open.Ed. Consulté 14 novembre 2025, à l'adresse  
<https://open.ed.ac.uk/an-entangled-pedagogy-views-of-the-relationship-between-technology-and-pedagogy/>
- Fotu, B. O. (2024). Rude Reflections: Current AI Acts as a Mirror of Our Flawed Society. Dans B. Buyserie, T. Thurston et Utah State University (dir.), *Teaching and Generative AI. Pedagogical Possibilities and Productive Tensions*. Sous licence CC B- NC-SA. [https://uen.pressbooks.pub/...](https://uen.pressbooks.pub/)
- Franzel, S. (2014). Recycling Bildung : From the Humboldt-Forum to Humboldt and Back. *Seminar: A Journal of Germanic Studies*, 50(3), 379-397. <https://doi.org/10.3138/sem.50.3.379>
- Fraser, S., et Deane, E. (1997). Why Open Learning? *Australian Universities' Review*, 40(1), 25-31.
- Freire, P. (1980). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit* (E. Lange, introd.; W. Simpfendörfer, trad.). Rowohlt.
- Godrie, B. (2021). Intégration des usagers et usagères et extractivisme des savoirs expérientiels : une critique ancrée dans le modèle écologique des savoirs dans le champ de la santé mentale. *Participations*, 30(2), 249-273.  
<https://doi.org/10.3917/parti.030.0249>
- Grant, M. J., et Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hammersley, M. (2024). What is an 'open society'? Bergson, Strauss, Popper, and Deleuze. *History of European Ideas*, 50(8), 1422-1432. <https://doi.org/10.1080/01916599.2024.2365143>
- hooks, b. (2019). *Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté* (M. Portron, Trad.). SYLLEPSE.
- Hug, T. (2022). Paradoxien virtueller Partizipation. Sondierungen im Spannungsfeld ko-kreativer Gestaltung von freien Bildungsmedien und globaler Bildungsindustrie. Dans G. Marci-Boehncke, M. Rath, M. Delere, et H. Höfer (dir.), *Medien – Demokratie – Bildung: Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften* (p. 95-115). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36446-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36446-5_7)
- Kerres, M. (2016). Open Educational Resources (OER). Dans N. Gronau, J. Becker, E. J. Sinz, L. Suhl, et M. Leimeister (dir.), *Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik* (9). [https://wi-lex.de/...](https://wi-lex.de/)
- Kerres, M. (2019). Offene Bildungsressourcen und Open Education: Openness als Bewegung oder als Gefüge von Initiativen? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 34, 1-18.  
<https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.17.X>
- Koller, H.-C. (2020). Problems and Perspectives of a Theory of Transformational Processes of Bildung. *Educational Theory*, 70(5), 633-651. <https://doi.org/10.1111/edth.12448>
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer Verlag.
- 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.



- Lane, A. (2016). Emancipation through Open Education: Rhetoric or Reality? Dans P. Blessinger et T. J. Bliss (dir.), *Open Education: International Perspectives in Higher Education* (p. 31-50). Open Book Publishers.  
<http://oro.open.ac.uk/48054/>
- Leonelli, S. (2023). Philosophy of Open Science. *Elements in the Philosophy of Science*.  
<https://doi.org/10.1017/9781009416368>
- Leonelli, S. (2025, 20 août). *Contrasting Visions of Inquiry for an Open Society: Henri Bergson and Karl Popper Between Humane and Rational Openness* (prepublication). <https://philsci-archive.pitt.edu/26292/>
- Leonelli, S., Castaño, P., Koranteng-Acquah, J., Tsirokis, F., Cavazzoni, E., Trappes, R., Sheehan, N., Goble, C., Williams, R., Hajek, K., Trauttmansdorff, P., et Goldstein, R. B. (2025). *Towards a Philosophy of Open Scientific Practices: Comparing Research Environments (1.0)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15295361>
- Lewis, R. (1986). What is open learning? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1(2), 5-10.  
<https://doi.org/10.1080/0268051860010202>
- Luo, T., Hostetler, 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>
- Luth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung Dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/002202798183756>
- Lutris, H. F., et Simon, N. P. (2021). The True and False Promise of Open Educational Resources, or, How Open Educational Resources are Condemned to Wither without Open Pedagogy. *International Journal of Open Educational Resources*, 4(1). [https://ijoer.scholasticahq.com/...](https://ijoer.scholasticahq.com/)
- Lyotard, J. F. (1988). *The differend: Phrases in dispute*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press
- Magdeleine, A., Guével, A., de La Higuera, C., Depoterre, S., Deville, Y., Class, B., Akkari, A., Sagayar, M., Dubé, M., Potvin, C., Bourque, M., Lachaine, C. et Massou, L. (2024, 28-31 mai). L'éducation ouverte et libre : un champ d'action interdisciplinaire au service des perspectives scientifiques, sociales et pédagogiques de l'enseignement supérieur francophone? Association internationale de pédagogie universitaire Sherbrooke, Canada.  
<https://hal.science/hal-04572383>
- Mboa Nkoudou, T. H. (2016). Les injustices cognitives en Afrique subsaharienne : réflexions sur les causes et les moyens de lutte. Dans F. Piron, S. Regulus et S. Dibounje Madiba (dir.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux*.  
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/...>
- Mclaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1243-1248.  
<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686963>
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. H. Schroedel.
- Mignolo, W. (2009a). Epistemic Disobedience, *Independent Thought and Decolonial Freedom*. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mignolo, W. (2009b). La fin de l'université telle que nous la connaissons. *Cahiers des Amériques latines*, 62, article 62, p. 97-109. <https://doi.org/10.4000/cal.1608>
- Mignolo, W. D. (2010). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). De Boeck Supérieur.
- Morris, S. M. et Stommel, J. (2018). *An Urgency of Teachers*. Hybrid Pedagogy Inc.  
<https://pressbooks.pub/criticaldigitalpedagogy/>
- Nantes Université. (2022). *Éducation ouverte. Stratégie 2022-2027*. <https://www.univ-nantes.fr/...>
- Otto, D. (2019). Adoption and Diffusion of Open Educational Resources (OER) in Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4472>
- Pereira, I. (2020). Paulo Freire ou la pédagogie critique comme agir éthique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 44, article 44, p. 68-84. <https://doi.org/10.4000/dse.4862>
- Perplexity AI. (2023). Claude Sonnet 4.0. Assistant [modèle de langage d'intelligence artificielle]. <https://www.perplexity.ai>
- Peter, S. et Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7-14.  
<https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.23>



- Peters, M. A. (2015). Scientific Communication and the Open Society: The Emerging Paradigm of "Open Knowledge Production". Dans Peters, M., *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (p. 1-14). Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_415-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_415-1)
- Petrucco, C., et Ferranti, C. (2020). Wikipedia as OER: the « Learning with Wikipedia » project. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 38-45. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135322>
- Piron, F. (2018). Justice et injustice cognitives : de l'épistémologie à la matérialité des savoirs humains. Dans É. Tremblay et R. Dorcé (dir.), *Les Classiques des sciences sociales : 25 ans de partage des savoirs dans la francophonie*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/classiques25ans/chapter/justice-et-injustice-cognitives/>
- Popper, K. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. Routledge.
- Ramose, M. (2023). The meaning of sharing under marketised education: An Ubu-ntu perspective. *Éducation ouverte et libre - Open Education*, 2(2). <https://doi.org/10.52612/journals/eol-oe.2023.e939>
- Rivera, R. E. C., Jhala, A., Porteous, J., et Young, R. M. (2024). The Story So Far on Narrative Planning. *Proceedings of the International Conference on Automated Planning and Scheduling*, 34, 489-499. <https://doi.org/10.1609/icaps.v34i1.31509>
- Rüegg, W. (2004). *A History of the University in Europe: Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge University Press.
- Saracci, C., Mahamat, M., et Jacquérior, F. (2019). Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature. *Rev Med Suisse*, 15(664), 1694-1698. [https://www.chuv.ch/fileadmin/sites/mia/documents/RMS\\_revue\\_narrative.pdf](https://www.chuv.ch/fileadmin/sites/mia/documents/RMS_revue_narrative.pdf)
- Selwyn, N. (2019). What's the Problem with Learning Analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11-19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Selwyn, N., Ljungqvist, M., et Sonesson, A. (2025). When the prompting stops: Exploring teachers' work around the educational frailties of generative AI tools. *Learning, Media and Technology*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2537959>
- Stallman, R. (2007). *Why Open Source Misses the Point of Free Software*. GNU Project – Free Software Foundation. <https://www.gnu.org/philosophy/open-source-misses-the-point.html.en>
- Stracke, C. M. (2019). Quality Frameworks and Learning Design for Open Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4213>
- Tenorth, H.-E. (2011). "Bildung" – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 351-362. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0223-2>
- Thompson, M. J. (2017). *The Palgrave Handbook of Critical Theory*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55801-5>
- UNESCO (2019a). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>
- UNESCO (2019b). UNESCO's Internet universality indicators: a framework for assessing Internet development. [https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef\\_0000367617](https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000367617)
- UNESCO (2024). *Dubai Declaration on Open Educational Resources (OER): digital public goods and emerging technologies for equitable and inclusive access to knowledge*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef\\_0000392271](https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000392271)
- UTA Libraries (s. d.). *Introduction to Open Pedagogy: Examples*. Introduction to Open Pedagogy. Consulté 13 mai 2025, à l'adresse <https://libguides.unm.edu/openped/examples>
- Visvanathan, S. (2016). La quête de justice cognitive. Dans F. Piron, S. Regulus et S. Dibounje Madiba (dir.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1/chapter/en-quete-de-justice-cognitive/>
- Waghid, Y. (2018). On the Educational Potential of Ubuntu. Dans E. J. Takyi-Amoako et N. T. Assié-Lumumba (dir.), *Re-Visioning Education in Africa: Ubuntu-Inspired Education for Humanity* (p. 55-65). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70043-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70043-4_4)
- Wallenhorst, N. (2016). De la Bildung à la citoyenneté existentielle. Une approche franco-allemande de l'éducation des travailleurs sociaux. *Le Sociographe, Hors-série* 9(5), 55-70. <https://doi.org/10.3917/graph.hs09.0055>



- Wang Szilas, J. (2025). Revitalise an endangered language and writing via MOOC: What and how. *Ubiquity Proceedings*, 41. <https://doi.org/10.5334/uproc.209>
- 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>
- Widder, D. G., West, S., et Whittaker, M. (2023). *Open (For Business): Big Tech, Concentrated Power, and the Political Economy of Open AI* (SSRN Scholarly Paper No. 4543807). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4543807>
- Wiley, D. (2014). *The Access Compromise and the 5th R*. learning [blogue]. improving learning eclectic, pragmatic, enthusiastic. <https://opencontent.org/blog/archives/3221>
- Wiley, D. (s. d.). *Defining the 'Open' in Open Content and Open Educational Resources*. <https://opencontent.org/definition/>
- Wiley, D., Bliss, T. J., et McEwen, M. (2014). Open Educational Resources: A Review of the Literature J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 781-789). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_63](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_63)
- Wiley. (2024, 9 avril). How Generative AI Affects Open Educational Resources – improving learning [blogue]. *improving learning eclectic, pragmatic, enthusiastic*. <https://opencontent.org/blog/archives/7568>

## Abstract / Resumen / Resumo

### Re-examining Open Education through Cognitive Justice: Towards the Transformative Co-construction of Knowledge in Higher Education

#### ABSTRACT

Open Education (OE) is generally portrayed as fostering the democratization of access to knowledge and equity in higher education. However, this vision obscures the persistence of systemic inequalities, particularly those arising from the logic of the gift or from the neoliberal instrumentalization of openness. Resource sharing is systematically promoted in a positive light, with only a few scholars raising the issue of cognitive justice. This article aligns with this line of inquiry by proposing levers that may foster the emergence of knowledge co-construction practices. Drawing on a non-systematic literature review combined with a critical analysis, the approach builds on the conceptual contributions of Von Humboldt's notion of Bildung as well as on the epistemologies of the South. The identified levers for OE grounded in cognitive justice call for the development of epistemic, pedagogical, and technical forms of knowledge to break with the systemic reproduction of North–South asymmetries.

**Keywords:** open education, cognitive justice, epistemologies of the South, Bildung, critical approach



## La Educación Abierta y Libre a prueba de la justicia cognitiva: hacia una coconstrucción transformadora de saberes en la educación superior

### RESUMEN

La Educación Abierta (EA) suele presentarse como promotora de la democratización del acceso al conocimiento y de la equidad en la educación superior. Sin embargo, esta visión oculta la persistencia de desigualdades sistémicas, en particular aquellas derivadas de la lógica del don o de la instrumentalización neoliberal de la apertura. El intercambio de recursos se promueve sistemáticamente bajo una luz positiva, y solo algunos autores y autoras plantean la cuestión de la justicia cognitiva. Este artículo se inscribe en esta línea de reflexión al proponer palancas que favorezcan la emergencia de prácticas de coconstrucción de saberes. A partir de una revisión no sistemática de la literatura, combinada con un análisis crítico, la propuesta se apoya en las contribuciones conceptuales de la *Bildung* de Von Humboldt, así como en las epistemologías del Sur. Las palancas identificadas para una EA basada en la justicia cognitiva requieren el desarrollo de saberes epistémicos, pedagógicos y técnicos con el fin de romper con la reproducción sistémica de las asimetrías Norte–Sur.

**Palabras clave:** educación abierta, justicia cognitiva, epistemologías del sur, *Bildung*, enfoque crítico

## A Educação Aberta e Livre à prova da justiça cognitiva: rumo à coconstrução transformadora dos saberes no ensino superior

### RESUMO

A Educação Aberta (EA) costuma ser apresentada como promotora da democratização do acesso ao conhecimento e da equidade no ensino superior. Contudo, essa visão oculta a persistência de desigualdades sistêmicas, em particular aquelas derivadas da lógica da dádiva ou da instrumentalização neoliberal da abertura. A troca de recursos é promovida sistematicamente sob uma luz positiva, e apenas alguns autores e autoras levantam a questão da justiça cognitiva. Este artigo insere-se nessa linha de reflexão ao propor alavancas que favoreçam o surgimento de práticas de coconstrução de saberes. Com base numa revisão não sistemática da literatura, combinada com uma análise crítica, a proposta apoia-se nas contribuições conceituais da *Bildung* de von Humboldt, bem como nas epistemologias do Sul. As alavancas identificadas para uma EA orientada pela justiça cognitiva exigem o desenvolvimento de saberes epistêmicos, pedagógicos e técnicos, a fim de romper com a reprodução sistêmica das assimetrias Norte–Sul.

**Palavras-chave:** educação aberta, justiça cognitiva, epistemologias do sul, *Bildung*, abordagem crítica