

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS  
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
NAOMI BLANCHARD  
SOUS LA DIRECTION DE  
MARTINE PETERS

LA SÉLECTION DES RESSOURCES ÉDUCATIVES SUR LES MARCHÉS  
ÉDUCATIFS EN LIGNE : CRITÈRES ET PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DU  
PRÉSCOLAIRE ET DU PRIMAIRE

OCTOBRE 2022

## Résumé

Avec la quantité abondante de ressources éducatives offertes sur les marchés éducatifs en ligne (MEEL) et leur qualité variable, les enseignants sont placés devant de nombreux choix lorsqu'ils préparent leur enseignement. La question qui a guidé cette recherche est donc : « Comment les enseignants du préscolaire et du primaire choisissent-ils les ressources éducatives sur les marchés éducatifs en ligne? » Le premier objectif est d'identifier les critères de sélection utilisés par les enseignants. Le deuxième objectif est de décrire les pratiques enseignantes liées à la sélection de ressources sur les MEEL. Pour ce faire, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés auprès de 11 enseignants de divers cycles et spécialités du préscolaire et du primaire. Les résultats indiquent que si les critères liés au contenu occupent une place centrale du discours de tous les enseignants, les critères liés au contenant et à l'aspect commercial ont également un rôle déterminant dans la sélection des ressources. De nombreuses pratiques ont été abordées, notamment des pratiques liées à la recherche sur les MEEL, à la planification et à l'utilisation des réseaux sociaux. L'analyse des critères et des pratiques met en lumière des contraintes liées aux apprentissages prescrits, au fait d'avoir ou non un cahier d'exercices, à la composition de la classe, au temps disponible pour la planification de l'enseignement et au budget disponible pour l'achat de ressources. Cette analyse a également révélé des sources de variabilité entre les pratiques des enseignants, soit l'expérience professionnelle, l'approche pédagogique privilégiée par les enseignants, les coûts auxquels ceux-ci sont prêts à consentir, la valeur accordée à l'esthétisme et la confiance envers la qualité des ressources sur les MEEL. Finalement, le contexte socioculturel est déterminé principalement par la grande place des réseaux sociaux dans les pratiques des enseignants sur les MEEL. L'influence possible des créateurs de ressources sur le milieu de l'éducation via les réseaux sociaux reste à explorer.

**Mots-clés :** Marchés éducatifs en ligne, ressources éducatives, planification de l'enseignement, critères de sélection, critères de qualité, pratiques enseignantes, planification, réseaux sociaux, communautés professionnelles en ligne, influenceurs

## Table des matières

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Problématique .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1. Le potentiel des MEEL .....</b>	<b>3</b>
2.1.1. Un enseignement significatif .....	3
2.1.2. Une entreprise lucrative .....	4
<b>2.2. Des risques associés aux marchés éducatifs en ligne .....</b>	<b>5</b>
2.2.1. Des enjeux commerciaux.....	6
2.2.2. Des sites sans supervision.....	6
2.2.3. Quand quantité ne rime pas avec qualité .....	7
<b>2.3. La sélection des ressources sur les MEEL .....</b>	<b>8</b>
2.3.1. Des pratiques de sélection efficaces .....	10
2.3.2. Des ressources aux apparences trompeuses.....	10
2.3.3. Des nouveaux enseignants moins critiques .....	11
2.3.4. Des évaluations de ressources rares et trop généreuses.....	12
<b>2.4. Question de recherche.....</b>	<b>13</b>
<b>3. Cadre conceptuel .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1. Les marchés éducatifs en ligne .....</b>	<b>16</b>
3.1.1. Première caractéristique des MEEL : les créateurs des ressources éducatives	17
3.1.2. Deuxième caractéristique des MEEL : les conditions d’achat ou de partage..	19
3.1.3. Troisième caractéristique des MEEL : l’interface de recherche.....	20
3.1.4. Quatrième caractéristique des MEEL: l’évaluation des ressources.....	23
3.1.5. La comparaison entre les MEEL et les maisons d’éditions .....	25
<b>3.2. Les ressources éducatives des marchés éducatifs en ligne .....</b>	<b>26</b>
3.2.1. Le dynamisme variable des ressources éducatives .....	28
3.2.2. Trois degrés de granularité pour décrire la complexité des ressources éducatives .....	28
3.2.3. Trois attributs clés pour définir la qualité d’une ressource .....	31
<b>3.3. Des critères pour la sélection des ressources éducatives.....</b>	<b>31</b>
3.3.1. Les critères de sélection relatifs au contenu et au contenant de la ressource ..	33
3.3.2. Les critères de sélection relatifs à l’aspect commercial et au contexte .....	34
<b>3.4. Les pratiques enseignantes sur les marchés éducatifs en ligne .....</b>	<b>35</b>
3.4.1. Des contraintes institutionnelles et sociales pour les pratiques enseignantes .	37
3.4.2. Des marges de manœuvre des enseignants .....	37
3.4.3. Des pratiques enseignantes ancrées dans le contexte sociohistorique.....	38

<b>3.5. Objectifs de la recherche .....</b>	<b>40</b>
<b>4. Méthodologie .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1. Participants .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2. L’outil de collecte de données.....</b>	<b>45</b>
4.2.1. Préparation de l’entretien.....	45
4.2.2. Validation du schéma d’entretien .....	46
4.2.3. Composition du schéma d’entretien .....	46
<b>4.3. Déroulement de la collecte des données.....</b>	<b>47</b>
<b>4.4. Considérations éthiques .....</b>	<b>48</b>
<b>4.5. Traitement des données .....</b>	<b>49</b>
4.5.1. La description des entretiens .....	50
4.5.2. L’analyse des entretiens.....	50
4.5.3. L’interprétation des données .....	51
<b>4.6. Limites .....</b>	<b>51</b>
<b>5. Résultats .....</b>	<b>54</b>
<b>5.1. Critères de sélection des ressources.....</b>	<b>54</b>
5.1.1. Critères liés au contenu.....	55
5.1.2. Critères liés au contenant.....	59
5.1.3. Critères liés à l’aspect commercial .....	61
5.1.4. Critères liés au contexte.....	64
<b>5.2. Les pratiques enseignantes liées à l’utilisation des MEEL.....</b>	<b>65</b>
5.2.1. Pratiques liées à la planification avec les ressources des MEEL .....	66
5.2.2. Pratiques liées à la recherche sur les MEEL.....	68
5.2.3. Pratiques liées à l’aspect social de l’utilisation des MEEL .....	69
5.2.4. Pratiques liées à une utilisation critique des MEEL .....	71
5.2.5. Pratiques liées à l’aspect monétaire.....	73
5.2.6. Pratiques liées à une utilisation confiante des MEEL .....	75
<b>5.3. Faits saillants des résultats .....</b>	<b>77</b>
<b>6. Discussion .....</b>	<b>79</b>
<b>6.1. La qualité du contenu au cœur de la sélection des ressources .....</b>	<b>80</b>
6.1.1. Un contenu guidé par le curriculum .....	80
6.1.2. La contrainte du manuel et du cahier d’activités .....	81
6.1.3. L’adaptation aux besoins variés des élèves .....	83
6.1.4. La variabilité dans les approches et les types de ressources utilisées .....	84

6.1.5. Une sélection des ressources plus critique avec l'expérience .....	86
<b>6.2. L'importance de l'apparence des ressources.....</b>	<b>88</b>
6.2.1. Les limites de l'aperçu de la ressource .....	89
6.2.2. Un visuel attrayant qui renforce la crédibilité des ressources .....	90
6.2.3. Les ressources attrayantes ou thématiques jugées plus intéressantes .....	90
<b>6.3. Des considérations monétaires reflétées dans les pratiques .....</b>	<b>91</b>
6.3.1. Se faire rembourser ou payer de sa poche, des propos contradictoires .....	92
6.3.2. Une variété dans les coûts auxquels les enseignants sont prêts à consentir ....	94
<b>6.4. Les réseaux sociaux au cœur des pratiques enseignantes .....</b>	<b>95</b>
6.4.1. La recherche de ressources éducatives via les réseaux sociaux .....	95
6.4.2. Les pratiques coopératives et collaboratives sur les réseaux sociaux .....	96
6.4.3. Instagram et les influenceurs en enseignement .....	98
<b>Conclusion .....</b>	<b>101</b>
<b>Recommandations .....</b>	<b>102</b>
<b>ANNEXE I : Résultats de l'étude de Leroyer (2010).....</b>	<b>115</b>
<b>ANNEXE II : Schéma d'entretien .....</b>	<b>116</b>
<b>ANNEXE III : Guide pour choisir les cinq ressources .....</b>	<b>118</b>
<b>ANNEXE IV : Grille de codage .....</b>	<b>119</b>

**Liste des figures**

<b>Figure 1.</b> Exemple de MEEL .....	17
<b>Figure 2.</b> Exemples de publications d'un groupe d'enseignants sur Facebook .....	23
<b>Figure 3.</b> Exemple de deux ressources éducatives populaires sur <i>Mieux Enseigner</i> . .....	28
<b>Figure 4.</b> Principaux facteurs influençant la sélection des ressources éducatives. ....	79
<b>Figure 5.</b> <i>Stories</i> Instagram .....	99

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1.</b> Trois degrés de granularité des ressources sur les MEEL en exemples .....	30
<b>Tableau 2.</b> Critères de sélection relatifs au contenu et au contenant de la ressource .....	34
<b>Tableau 3.</b> Critères de sélection relatifs à l'aspect commercial et au contexte .....	35
<b>Tableau 4.</b> Présentation des participants de la recherche.....	43
<b>Tableau 5.</b> Nombre d'entretiens, de nœuds et de références encodés dans chaque catégorie de critères de sélection .....	54
<b>Tableau 6.</b> Nombre de références encodées par entretien dans chaque catégorie de critères.....	55
<b>Tableau 7.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des critères liés au contenu.....	56
<b>Tableau 8.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des critères liés au contenant.....	59
<b>Tableau 9.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des critères liés à l'aspect commercial .....	61
<b>Tableau 10.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des critères liés au contexte.....	64
<b>Tableau 11.</b> Nombre d'entretiens, de nœuds et de références encodés dans chaque catégorie de pratiques .....	65
<b>Tableau 12.</b> Nombre de références encodées par entretien dans chaque catégorie de pratiques.....	66
<b>Tableau 13.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à la planification avec les ressources des MEEL .....	66

<b>Tableau 14.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à la recherche de ressources sur les MEEL.....	68
<b>Tableau 15.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à l'aspect social de l'utilisation des MEEL.....	70
<b>Tableau 16.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à une utilisation critique des MEEL.....	71
<b>Tableau 17.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à l'aspect monétaire de l'utilisation des MEEL .....	73
<b>Tableau 18.</b> Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à une utilisation confiante des MEEL.....	75



## Remerciements

Tout d'abord, un très grand merci à ma directrice Martine Peters, qui en plus de m'avoir guidée à chaque étape de ma maîtrise, s'est montrée très disponible, encourageante et généreuse.

Un merci tout spécial aux participants de cette recherche qui se sont montrés généreux de leur temps, qui ont accepté de partager leurs expériences et sans qui la recherche n'aurait évidemment pas pu se concrétiser.

Je souhaiterais également remercier ma famille, principalement mes parents qui m'ont offert tout le soutien et la confiance dont j'avais besoin pour poursuivre des études supérieures, et mon amoureux qui a été compréhensif de l'importance de ma maîtrise tout en m'aidant à conserver un équilibre dans ma vie.

Enfin, un énorme merci à ma collègue et très chère amie Mathilde Dornier. En plus d'avoir participé à cette recherche en s'offrant comme « cobaye » pour les entretiens et en faisant du contre-codage, elle m'a persuadée de persévérer lorsque je rencontrais des obstacles et elle a *brainstormé* avec moi pour trouver des solutions.

Merci à vous tous qui m'avez permis de mener à terme ce projet important à mes yeux.

## 1. Introduction

Le partage de ressources éducatives entre collègues enseignants ne date pas d'hier (Shelton et Archambault, 2019), toutefois, certaines technologies permettent désormais de partager des ressources éducatives numériques à beaucoup plus grande échelle (Abramovich, 2013). Les marchés éducatifs en ligne (désormais MEEL) offrent une plateforme pour les enseignants désirant partager, vendre ou se procurer des ressources éducatives numériques originales telles que des activités, des leçons, des feuilles d'exercices et des affiches (Abramovich, 2013; Pittard, 2016; Shelton et Archambault, 2019). Même si la plupart de ces marchés sont relativement récents, ils remportent un énorme succès auprès des enseignants (Abramovich, 2013; Shelton et Archambault, 2019). Le meneur dans les sites de cette catégorie est le site Web états-unien *Teachers Pay Teachers*, qui a été utilisé par sept millions d'enseignants l'année dernière (TeachersPayTeachers, 2022). Son homologue francophone, *Mieux Enseigner*, offre plus de 70 000 ressources à ses 100 000 membres canadiens, français et belges (Équipe de MieuxEnseigner, communication personnelle, 30 septembre 2019; MieuxEnseigner, 2022).

Les MEEL offrent aux enseignants désirant partager leurs ressources une opportunité d'entrepreneuriat et de rémunération additionnelle unique (Auger, 2015; Pittard, 2016; Shelton et Archambault, 2019), tout en rendant accessible un très grand nombre de ressources éducatives clés en main ou adaptables pour répondre aux besoins spécifiques de la classe (Abramovich, 2013; Shelton et Archambault, 2019). Toutefois, cet accès à une quantité immense de ressources en ligne représente un couteau à double tranchant : les ressources de grande qualité peuvent être partagées rapidement, tout comme les ressources beaucoup moins intéressantes (Abramovich et al., 2013). Les enseignants doivent sélectionner les ressources de manière critique avant de les utiliser dans leur classe (Sawyer, Dredger et al., 2019).

Ainsi, notre recherche vise à explorer la sélection des ressources éducatives sur les MEEL à partir du discours des enseignants québécois du préscolaire et du primaire, à qui la majorité des ressources des MEEL sont destinées (Shelton et al., 2021). Notre problématique présentera les enjeux liés aux MEEL ainsi que l'état des connaissances sur

les pratiques enseignantes liées à la sélection des ressources éducatives. Notre cadre conceptuel présentera les MEEL, leurs ressources, les critères de sélection des ressources et les pratiques enseignantes en lien avec les MEEL. Puis, le devis qualitatif incluant des entretiens semi-dirigés qui a été mis en place pour explorer ce phénomène sera présenté. Les critères de sélection et les pratiques liées à la sélection de ressources sur les MEEL mentionnés par les enseignants seront décrits dans les résultats. Ensuite, une discussion approfondira la réflexion sur les pratiques qui se sont démarquées chez les participants et sur les contraintes qui peuvent expliquer l'homogénéité de ces pratiques ainsi que les sources possibles de leur variabilité. De nouvelles pratiques liées aux réseaux sociaux seront mises en lumière également. Enfin, la conclusion rappellera les principaux résultats de cette recherche ainsi que les implications de ceux-ci.

## 2. Problématique

Phénomène en pleine croissance, les ressources en ligne offertes par les MEEL ont le potentiel unique d'amener une transformation du système d'éducation (Abramovich, 2013; Hill et Hannafin, 2001; Pittard, 2016; Shelton et Archambault, 2019). Cependant, les recherches ont révélé de nombreux enjeux liés à la qualité des ressources disponibles sur les MEEL (Harris et al., 2021; Polikoff et Dean, 2019) et les pratiques de sélection des ressources par les enseignants sont encore peu explorées dans la recherche (Abramovich, 2013).

### 2.1. Le potentiel des MEEL

Différentes motivations pour l'utilisation des MEEL peuvent expliquer leur popularité grandissante (Abramovich, 2013; Carpenter et al., 2018; Carpenter et Shelton, 2021). D'une part, les MEEL peuvent être très intéressants pour les enseignants à la recherche de ressources éducatives bien adaptées à leur classe afin d'offrir un enseignement significatif à leurs élèves (Carpenter et Shelton, 2021; Pittard, 2016; Sawyer, Dredger, et al., 2019). D'autre part, pour les enseignants qui créent des ressources éducatives, ces sites offrent une opportunité unique d'obtenir un revenu supplémentaire en vendant leurs créations et d'exercer une influence dans le domaine de l'éducation (Shelton et Archambault, 2020).

#### 2.1.1. Un enseignement significatif

Tout d'abord, l'offre presque illimitée de ressources sur les MEEL pourrait permettre aux enseignants qui le souhaitent d'apporter des changements positifs à leurs pratiques, notamment en variant les ressources utilisées en classe (Abramovich, 2013; Sawyer, Dredger et al., 2019; Shelton et al., 2021). En effet, tandis que le *Programme de formation de l'école québécoise* demande aux enseignants de favoriser « des apprentissages actuels et culturellement ancrés » (Ministère de l'Éducation, 2006, p.4), les enseignants critiquent les manuels scolaires pour leurs activités désuètes, décontextualisées et loin du vécu de l'élève (Dumouchel et al., 2015; Lebrun et al., 2006). En plus de pouvoir perpétuer des stéréotypes (Wagner et Tisserant, 2010), les manuels sont souvent considérés comme peu adaptables aux besoins des élèves et contraignants du côté méthodologique et

didactique (Dubois et Carette, 2010). Ce sentiment négatif envers les manuels scolaires ne date pas d'hier : les écrits scientifiques soutiennent depuis des dizaines d'années que les manuels présentent souvent une approche plus conservatrice dont plusieurs enseignants souhaitent s'éloigner (Ball et Cohen, 1996; Ball et Feiman-Nemser, 1988; Ben-Peretz, 1990).

Selon Hill et Hannafin (2001), ce sont d'ailleurs les environnements riches d'une variété de ressources éducatives qui offrent un enseignement plus significatif. Cependant, les ressources éducatives disponibles dans les écoles sont parfois insuffisantes aux yeux des enseignants (Pittard, 2016). De plus, pour certains enseignants, la création de ressources peut constituer une entreprise laborieuse en raison du manque de temps pour planifier (Pittard, 2016; Sawyer, Dredger et al., 2019) ou en raison de leurs habiletés technologiques pas assez développées (Villeneuve et al., 2012). Ainsi, avec l'offre presque illimitée de ressources éducatives sur les MEEL (Abramovich et al., 2013), les enseignants ont maintenant la possibilité de sélectionner celles qui sont le mieux adaptées à leurs besoins et aux besoins de leur classe sans avoir à les concevoir (Sawyer, Dredger et al., 2019). D'ailleurs, les enseignants déclarent utiliser les MEEL pour animer leurs leçons et pour combler les lacunes des manuels scolaires (Carpenter et Shelton, 2021). Pour ce faire, les enseignants disent parfois chercher des ressources spécifiques sur les MEEL et parfois naviguer sur ces sites afin de voir les ressources qui y sont offertes (Carpenter et Shelton, 2021).

En somme, la possibilité de trouver des ressources faites par des enseignants sur les MEEL peut soulager la pression que ressentent certains enseignants à concevoir leur propre matériel et permettre à ceux qui le souhaitent d'investir leur temps ailleurs (Pittard, 2016). D'ailleurs, avec toutes ces ressources disponibles en ligne à faible coût, une enseignante questionnée par Pittard (2016) déclare qu'un bon enseignement est maintenant quelque chose qui peut s'acheter.

### **2.1.2. Une entreprise lucrative**

Par la suite, pour les créateurs de ressources éducatives, plusieurs retombées positives de cette pratique ont été identifiées (Pittard, 2016; Shelton et Archambault, 2018,

2019, 2020). Pour certains enseignants, cette avenue est particulièrement lucrative (Gomes, 2015), au point de leur permettre de réduire leur tâche enseignante (Shelton et Archambault, 2020) ou de se consacrer à temps plein à cette entreprise (Shulman, 2020). En plus du gain monétaire, les enseignants retirent un sentiment d'accomplissement de la vente de leurs ressources, leurs idées étant appréciées et valorisées par les autres enseignants (Pittard, 2016; Shelton et Archambault, 2020). Leur propre pratique s'en retrouve également améliorée selon eux (Shelton et Archambault, 2018, 2019, 2020). Pour Pittard (2016), cette pratique mène également à l'émancipation des enseignants qui peuvent désormais avoir accès au domaine profitable de la vente de ressources éducatives auparavant réservé aux maisons d'édition. Selon ces recherches, l'*éduprenariat* offre une possibilité aux enseignants d'exercer leur leadership et d'avoir un impact positif sur le milieu de l'éducation (Pittard, 2016; Shelton et Archambault, 2018, 2019, 2020). Avec ce pouvoir d'influence, il leur incombe toutefois la responsabilité de partager des idées et des ressources de grande qualité (Shelton et Archambault, 2020). Très peu d'information est disponible au sujet de ces enseignants qui ont un grand pouvoir d'influence positive ou négative sur le monde de l'éducation (Sawyer, Dick et al., 2019).

Ainsi, plusieurs enseignants ont une volonté de compléter ou de remplacer les manuels scolaires avec des ressources mieux adaptées à leurs besoins (Ball et Cohen, 1996; Ball et Feiman-Nemser, 1988; Ben-Peretz, 1990; Greene, 2016; Hill et Hannafin, 2001; Shelton et al., 2021). En offrant la chance à des enseignants d'exercer leur leadership et leur esprit d'entrepreneuriat (Pittard, 2016; Shelton et Archambault, 2019) et en favorisant un enseignement contextualisé et significatif grâce à une variété de ressources éducatives (Hill et Hannafin, 2001), les MEEL représentent une avenue prometteuse en éducation.

## **2.2. Des risques associés aux marchés éducatifs en ligne**

En dépit des nombreux aspects positifs des MEEL, les recherches dans le domaine incitent à la consommation critique du contenu des ressources en ligne, qui posent des enjeux liés à leur aspect commercial (Pittard, 2016; Williamson, 2021), qui proviennent de sites souvent peu fiables (Hunter et Hall, 2018) et dont la qualité peut varier (Abramovich, 2013; Abramovich et al., 2013; Abramovich et Schunn, 2012; Sawyer, Dick, et al., 2019; Sawyer, Dredger, et al., 2019; Shapiro et al., 2019).

### **2.2.1. Des enjeux commerciaux**

Tout d'abord, les MEEL sont parfois critiqués pour leur aspect commercial (Pittard, 2016; Williamson, 2021). En effet, bien que les enseignants puissent enfin être rémunérés lorsqu'ils créent et partagent des ressources, Pittard (2016) déplore que ce soit aux dépens des autres enseignants qui paient généralement les ressources de leur poche. Pittard (2016) dénonce également que ces sites renforcent l'idée que les enseignants devraient dépenser afin de se développer professionnellement. Typiquement, les MEEL retirent un pourcentage de chaque transaction (Williamson, 2021). Selon Williamson (2021), ces plateformes à but lucratif créent un besoin d'acheter des ressources éducatives où il n'y en avait pas avant. Ce principe capitaliste s'insère dans l'éducation en commercialisant les échanges de ressources entre enseignants (Williamson, 2021). Également, selon Shelton et al. (2021), ces plateformes offrent aux écoles l'occasion de profiter davantage des enseignants avec leurs longues recherches sur les MEEL en dehors des heures rémunérées et avec les dépenses non remboursées sur ces sites.

### **2.2.2. Des sites sans supervision**

Ensuite, Hunter et Hall (2018) précisent que certains sites sont davantage dignes de confiance pour la qualité et l'exactitude de leurs ressources. Selon eux, les sites fiables opèrent une surveillance de leur contenu basée sur la recherche et sur les consensus des experts. Malheureusement, les MEEL ne font généralement pas l'objet d'une vérification externe. Cela signifie que la qualité et l'exactitude des ressources reposent uniquement sur les créateurs de celles-ci (Sawyer, Dredger, et al., 2019; Shapiro et al., 2019). Cependant, à l'ère du numérique, n'importe qui peut être un auteur, et l'expertise n'est plus un prérequis pour créer du contenu sur Internet (Metzger, 2007). La fiabilité des ressources ne peut tout simplement pas être garantie sur les MEEL (Hunter et Hall, 2018).

Également, il a été relevé par Hunter et Hall (2018) que les enseignants utilisaient fréquemment les réseaux sociaux comme Facebook et Pinterest pour trouver des ressources en ligne, même s'il s'agit de sites sur lesquels il n'y a pas de vérification de la qualité des ressources. Comme les réseaux sociaux sont utilisés par les créateurs de ressources pour en faire la publicité, des liens externes trouvés sur les réseaux sociaux mènent souvent à

des ressources d'un MEEL (Bergviken Rensfeldt et al., 2018; Carpenter et al., 2018). Ainsi, l'aspect marketing peut influencer la popularité d'une ressource, mais n'est pas du tout garant de sa qualité (Bergviken Rensfeldt et al., 2018). De surcroît, les réseaux sociaux comportent des algorithmes susceptibles de ne pas mettre de l'avant les meilleures ressources (Sawyer, Dick et al., 2019). En effet, les algorithmes de ces sites mettent de l'avant des ressources similaires à celles visionnées, de telle sorte que le visionnement d'une ressource inefficace ou biaisée peut davantage générer l'apparition de ressources de mauvaise qualité dans les résultats (Sawyer, Dick et al., 2019).

### **2.2.3. Quand quantité ne rime pas avec qualité**

Puis, comme il n'y a pas de processus de vérification des ressources sur les MEEL et les réseaux sociaux (Hunter et Hall, 2018), la qualité des ressources disponibles en ligne n'est pas du tout garantie. Une recherche de Sawyer, Dick et al. (2019) a été effectuée sur les 500 tâches de mathématiques les plus populaires sur Pinterest. Les résultats de cette recherche étaient inquiétants : moins de 2% des 500 activités de mathématiques évaluées correspondaient au niveau le plus élevé d'engagement cognitif (Sawyer, Dick et al., 2019). De leur côté, Hertel et Wessman-Enzinger (2017) ont fait une recherche de ressources pour l'enseignement d'un concept mathématique sur Pinterest et ont caractérisé les ressources trouvées de superficielles et décontextualisées. Près du tiers des résultats contenaient des erreurs mathématiques, et le nombre de partages d'une ressource ne dépendait pas de si celle-ci avait des erreurs ou non (Hertel et Wessman-Enzinger, 2017). Les recherches de Hu et al. (2018) sur Pinterest ont mis au jour des ressources éducatives présentant un bas niveau d'engagement cognitif. Stohlmann et Yang (2021) ont également évalué un échantillon de ressources étiquetées « modélisation mathématique » sur le MEEL *Teachers Pay Teachers* pour les comparer aux attentes du curriculum de mathématiques. Leurs résultats indiquent que seulement 6% des ressources évaluées pouvaient être considérées comme de la « modélisation mathématique », ce qui s'expliquerait par des idées fausses qu'ont les enseignants au sujet de cette notion qui se perpétuent à travers les ressources. De leur côté, Polikoff et Dean (2019) ont demandé à quatre évaluateurs experts de donner leur avis sur plus de 300 ressources éducatives d'ELA (English Language Arts) provenant de trois MEEL dont *Teachers Pay Teachers*. Les ressources étaient cotées « très



mauvaises », « médiocres », « bonnes » ou « exceptionnelles ». Sur *Teachers Pay Teachers*, 62% des ressources étaient évaluées médiocres et 10% « très mauvaises ».

De même, Harris et al. (2021) ont évalué les 600 ressources en histoire des États-Unis (11<sup>e</sup> année) les plus vendues sur *Teachers Pay Teachers*. Bien que la qualité esthétique des ressources soit généralement bonne, la qualité globale de 70% des ressources était évaluée mauvaise ou modérée selon une évaluation basée sur la mobilisation d'habiletés de pensée de haut niveau, la possibilité de faire des liens avec l'expérience des élèves et la présence de perspectives variées. En plus, 30% de ces ressources avaient le potentiel d'être nocives pour les élèves, par exemple en abordant des sujets sensibles sans offrir de guidance, en abordant de manière triviale ou avec peu de profondeur l'histoire des communautés marginalisées, en perpétuant des idées racistes, sexistes ou xénophobes (Harris et al., 2021).

De leur côté, Archambault et al. (2021) déplorent le peu de diversité sur les MEEL, autant du côté des utilisateurs des MEEL que des ressources elles-mêmes. Ces auteurs constatent que malgré le potentiel de changement positif au curriculum permis par les MEEL et la chance qu'ils offrent de faire entendre une multitude de voix différentes, la plupart des ressources évaluées passent à côté de cette occasion.

La qualité des ressources disponibles en ligne est donc inégale et celles-ci peuvent contenir des erreurs ou de fausses conceptions d'une notion et promouvoir des pratiques pédagogiques inefficaces (Hertel et Wessman-Enzinger, 2017; Hu et al., 2018; Leu et al., 2004; Sawyer, Dick, et al., 2019). De plus, comme les ressources sont offertes par milliers sur les MEEL et que les enseignants ont un temps limité pour planifier leur enseignement, il est possible qu'un enseignant ne rencontre que peu ou pas de ressources de qualité dans ses recherches (Abramovich, 2013).

### **2.3. La sélection des ressources sur les MEEL**

Devant cette quantité énorme de ressources dont la qualité laisse parfois à désirer, il revient aux enseignants de prendre des décisions éclairées concernant celles à utiliser en classe pour favoriser les apprentissages de leurs élèves (Abramovich, 2013; Abramovich et Schunn, 2012; Hertel et Wessman-Enzinger, 2017; Sawyer, Dredger et al., 2019).

Les activités d'enseignement en classe résultent du travail de préparation que l'enseignant réalise hors des heures de classe (Leroyer, 2010). En effet, l'enseignant s'acquitte de sa tâche de préparation de la classe de manière singulière selon ses caractéristiques personnelles comme son expertise, dans une situation régie par des contraintes comme l'horaire et les élèves de la classe, et ce, avec les ressources disponibles (Leroyer, 2010; Roditi, 2005). Ces décisions que doit prendre l'enseignant par rapport aux ressources à utiliser et aux modifications à y apporter sont un élément clé des pratiques enseignantes puisqu'elles ont un impact sur les activités d'enseignement et d'apprentissage réalisées avec les élèves (Altet, 2002; Robert et Rogalski, 2002; Roditi, 2005).

D'ailleurs, selon Sawyer, Dredger et al. (2019), la sélection critique des ressources éducatives par le processus nommé « curation » fait des enseignants des professionnels plutôt que des techniciens:

*A technician delivers a curriculum, in some cases even scripted lessons, never deviating from the plan. Curators, in contrast, find sources to apply the foundational understandings of their field for an intended audience, their students. They pull and adapt from what is available to best meet the needs of students.*  
(Sawyer, Dredger et al., 2019, p.1)

Cette vision du travail de curation ajoute également la notion que les enseignants sont en mesure d'adapter les ressources en fonction de leurs intentions pédagogiques et de leur connaissance des besoins de leurs élèves (Davis et al., 2011). Ainsi, des pratiques critiques de sélection et d'adaptation des ressources visant à répondre aux besoins uniques des apprenants sont déterminantes dans un enseignement de qualité (Sawyer, Dredger et al., 2019). Il y a cependant une grande variabilité observée dans les pratiques enseignantes, notamment, au niveau du rapport de l'enseignant aux ressources éducatives et au niveau de leur sélection (Leroyer, 2010).

Alors que certaines recherches laissent penser que les enseignants arriveraient à utiliser ce processus de sélection de manière efficace sur les MEEL (Abramovich, 2013; Sawyer, Dredger et al., 2019), d'autres études soulèvent des inquiétudes quant aux

pratiques de sélections des ressources des enseignants (Carpenter et al., 2018; Gallagher et al., 2019; Sawyer et Myers, 2018).

### **2.3.1. Des pratiques de sélection efficaces**

Tout d'abord, selon une recherche de Sawyer, Dredger et al. (2019), les futurs enseignants planifient et choisissent très souvent les ressources en fonction de l'intention de la leçon, soit en fonction du curriculum, des intérêts des élèves ou des évaluations précédentes ou à venir. La sélection critique et efficace des ressources en ligne peut par ailleurs se développer avec la pratique selon ces auteurs.

Également, au Québec, l'étude de Villeneuve et al. (2012) révèle que parmi les composantes de la compétence professionnelle d'intégration des TIC en enseignement, c'est la composante liée à l'utilisation critique des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage qui est la mieux maîtrisée par les enseignants québécois. Cet esprit critique pourrait être mis à profit lors de l'utilisation des MEEL. Enfin, dans une étude d'Abramovich et Schunn (2012) sur les ressources mathématiques sélectionnées sur *Teachers Pay Teachers*, les résultats ont montré une corrélation positive entre l'évaluation de la qualité d'une ressource par les experts en mathématique et le nombre d'achats effectués pour cette ressource. Cela sous-entendrait que les enseignants choisissent plus fréquemment les ressources de plus grande qualité (Abramovich et Schunn, 2012).

Cependant, nous en connaissons peu sur les pratiques et les critères de sélection des enseignants utilisant ces sites, et certaines recherches soulèvent des inquiétudes à ces sujets (Abramovich, 2013; Abramovich et al., 2013; Abramovich et Schunn, 2012; Sawyer, Dredger et al., 2019; Shapiro et al., 2019).

### **2.3.2. Des ressources aux apparences trompeuses**

Tout d'abord, certaines recherches ont identifié des pratiques de sélection basées sur l'attrait visuel des ressources éducatives (Carpenter et al., 2018; Lebrun et al., 2006). En effet, selon Lebrun et al. (2006), dans le cas de la sélection des manuels scolaires, les enseignants jugent parfois inutile de remettre en question la qualité du contenu et des démarches d'apprentissages proposées dans ces ouvrages, puisqu'ils ont déjà fait l'objet

d'une approbation ministérielle. De manière générale, il semblerait que plusieurs enseignants sélectionnent un manuel qui présente les savoirs dans « un enrobage attrayant, intéressant et motivant pour l'élève » (Lebrun et al., 2006, p.43).

Du côté des ressources en ligne, plusieurs sont mises de l'avant avec des publicités sur les réseaux sociaux tels que Pinterest, site pour lequel l'aspect visuel est hautement important (Carpenter et al., 2018). Toutefois, le participant d'une étude de Carpenter et al. (2018) mentionne que les apparences des ressources peuvent être trompeuses, et que certaines tâches qui paraissent de bonne qualité au premier abord sont décevantes après évaluation. De leur côté, Sawyer, Dick et al. (2019) ont même observé une corrélation entre les tâches du plus faible niveau d'engagement cognitif sur Pinterest et la quantité d'images décoratives sur la ressource. Malgré cette dissociation observée entre la qualité visuelle et la qualité pédagogique des ressources, Carpenter et al. (2018) présentent des témoignages d'enseignants mentionnant choisir des tâches sur Pinterest pour leur attrait visuel.

### **2.3.3. Des nouveaux enseignants moins critiques**

Ensuite, la sélection de ressources éducatives adéquates pourrait représenter un défi supplémentaire pour les futurs enseignants ou les enseignants en début de carrière (Gallagher et al., 2019; Hu et al., 2018; Sawyer et Myers, 2018). Effectivement, sur les réseaux sociaux, les résultats des recherches de Hu et al. (2018) ont démontré que les enseignants en début de carrière étaient moins susceptibles de partager des ressources de grande qualité que les enseignants plus expérimentés. Également, les recherches de Sawyer et Myers (2018) ont démontré que certains futurs enseignants utilisent la popularité des ressources sur les réseaux sociaux pour juger de leur qualité. Toutefois, la popularité n'est pas nécessairement liée à la qualité de la ressource, puisque l'aspect marketing des réseaux sociaux peut permettre d'expliquer qu'une ressource soit partagée davantage (Bergviken Rensfeldt et al., 2018). Une autre étude menée par Gallagher et al. (2019) sur la capacité de dix futurs enseignants à évaluer de manière critique des ressources éducatives apportent des données sur les pratiques de sélection sur les MEEL. Ces futurs enseignants se sont montrés peu critiques envers les ressources en présumant que les ressources offertes sur les blogues et les MEEL étaient de haute qualité et en ne se questionnant pas sur l'expertise des créateurs de ressources. Les résultats semblaient indiquer que le manque de

connaissances des futurs enseignants les menait à accepter de manière générale des approches pédagogiques inadéquates proposées dans les ressources et des récits historiques problématiques (Gallagher et al., 2019).

Par ailleurs, les recherches de Grossman et Thompson (2008), indiquent que les enseignants en début de carrière tendent à apprendre grandement du matériel pédagogique avec lequel ils sont en contact et s'en servent parfois comme support lorsqu'ils en connaissent peu sur la matière. Ainsi, la présence de ressources erronées et de mauvaise qualité en ligne pourrait affecter la qualité de l'enseignement, principalement chez les nouveaux enseignants qui sont moins critiques envers les ressources (Hu et al., 2018) et qui apprennent du matériel avec lequel ils sont en contact (Grossman et Thompson, 2008).

#### **2.3.4. Des évaluations de ressources rares et trop généreuses**

Enfin, plusieurs MEEL offrent la possibilité aux enseignants de valider les ressources en apposant des commentaires et souvent, un score, comme le font plusieurs sites d'achats en ligne (Abramovich et al., 2013). De nombreuses recherches dans le domaine du commerce ont relevé l'importance des métadonnées évaluatives, particulièrement les avis d'utilisateurs, sur l'intention d'achat et sur le nombre de ventes pour un item vendu en ligne (Chen et Xie, 2008; Chevalier et Mayzlin, 2006; Huang et al., 2015; Laughey, 2010). Ces métadonnées évaluatives pourraient être un outil utile pour juger de la qualité des ressources (Abramovich, 2013; Abramovich et al., 2013; Abramovich et Schunn, 2012). Toutefois, pour Abramovich et Schunn (2012), la notation sur *Teachers Pay Teachers* avec un commentaire souvent bref laisse beaucoup d'incertitude quant aux critères de sélection et d'évaluation de l'acheteur par rapport à la ressource. Ces auteurs notent un pourcentage élevé de ressources achetées au moins une fois sans aucune évaluation dans leur recherche sur le MEEL *Teachers Pay Teachers*. Dans cette même recherche, les notes attribuées par les enseignants pour les ressources étaient généralement beaucoup plus élevées que celles attribuées par les experts de la didactique, ce qui soulève plusieurs interrogations sur la méthode de notation des MEEL, sur la capacité des enseignants à discriminer les ressources selon leur qualité et sur les attentes des enseignants face aux ressources achetées (Abramovich et Schunn, 2012). Une recherche de Shelton et al., 2021 sur les ressources de *Teachers Pay Teachers* a également

mis en lumière de très nombreuses ressources qui restent sans évaluation (41,8%), et des évaluations particulièrement généreuses, alors que presque la moitié des ressources ont une évaluation de quatre étoiles sur cinq (49,8%). Ainsi, les évaluations des ressources ne laissent pas des traces très claires de comment les enseignants perçoivent leur qualité (Abramovich et Schunn, 2012).

Finalement, les résultats d'une recherche d'Abramovich et al. (2013) démontrent que le nombre d'évaluations pour un produit sur *Teachers Pay Teachers* permet de mieux prédire l'achat de ce produit que la moyenne des évaluations. Une ressource ayant plusieurs évaluations négatives attirerait donc plus de téléchargements qu'une ressource ayant quelques évaluations positives (Abramovich et al., 2013).

#### **2.4. Question de recherche**

Ainsi, de nombreuses recherches ont dévoilé que l'échange de ressources en ligne via les MEEL était une pratique courante qui avait autant le potentiel d'améliorer la pratique des enseignants et leurs conditions que de leur nuire (Abramovich, 2013; Abramovich et al., 2013; Abramovich et Schunn, 2012; Bergviken Rensfeldt et al., 2018; Pittard, 2016; Sawyer, Dredger, et al., 2019; Shapiro et al., 2019; Shelton et Archambault, 2018, 2019). Les enseignants ont donc un rôle crucial à jouer pour sélectionner des ressources de qualité (Sawyer, Dredger, et al., 2019). Les quelques recherches qui se sont intéressées aux pratiques enseignantes quant à la sélection des ressources sur les MEEL ont obtenu des résultats mitigés. Alors que certains résultats indiquent que les enseignants téléchargent plus souvent des ressources de qualité sur les MEEL (Abramovich et Schunn, 2012; Sawyer, Dredger, et al., 2019), plusieurs pratiques enseignantes liées à la sélection des ressources sont source d'inquiétude pour les chercheurs. L'utilisation des réseaux sociaux sur lesquels se trouvent de nombreuses publicités et aucune surveillance des contenus (Carpenter et al., 2018; Hunter et Hall, 2018), les évaluations très généreuses données aux ressources (Shelton et al., 2021), l'importance manifeste de l'aspect esthétique des ressources (Carpenter et al., 2018) et le peu de questionnement au sujet des ressources observé chez de futurs enseignants (Gallagher et al., 2019; Sawyer et Myers, 2018) jettent un doute sur l'utilisation des MEEL par les enseignants pour sélectionner les ressources qu'ils utiliseront en classe. Ainsi, la question qui a guidé cette recherche est : « **Comment**

### **les enseignants du préscolaire et du primaire choisissent-ils les ressources éducatives sur les marchés éducatifs en ligne? »**

Le caractère très récent du phénomène et la rareté des recherches à ce sujet confèrent à ce travail une grande pertinence scientifique et sociale. D’abord, comme les recherches que nous avons trouvées sur le sujet des MEEL sont pour la plupart anglophones et états-uniennes, l’état de la situation au Québec où le curriculum, la formation initiale, la langue et les MEEL sont différents est méconnu. Également, la plupart des recherches citées se concentrent sur un seul MEEL ou réseau social à la fois (Abramovich et Schunn, 2012; Carpenter, 2015; Carpenter et al., 2018; Grote-Garcia et Vasinda, 2014; Hertel et Wessman-Enzinger, 2017; Sawyer, Dick et al., 2019). La présente recherche permettra donc une compréhension plus élargie du phénomène en incluant tous les sites utilisés par les enseignants participant à la recherche.

La pertinence de cette recherche réside par ailleurs dans l’exploration du processus de sélection des ressources éducatives des enseignants sur les MEEL. Les connaissances nouvelles à ce sujet sont un apport considérable de cette recherche étant donné les risques encourus pour la qualité de l’éducation avec la grande quantité de ressources inexactes, inefficaces ou comportant des représentations peu diversifiées de la société sur les MEEL (Harris et al., 2021; Hertel et Wessman-Enzinger, 2017; Polikoff et Dean, 2019; Sawyer, Dick et al., 2019).

De plus, cette recherche offre un accès à la perception des enseignants face à l’enjeu de la commercialisation de l’éducation, puisque les MEEL peuvent poursuivre des impératifs mercantiles en profitant des enseignants créant et achetant les ressources sur leur site (Pittard, 2016; Williamson, 2021). Plus encore, cette recherche permettra une meilleure compréhension de la perception des enseignants face à leurs conditions de travail et aux contraintes du milieu, notamment les heures de travail non payées, le temps imparti pour les tâches de préparation de la classe et le budget disponible pour les ressources d’enseignement (Pittard, 2016; Roditi, 2005). De surcroît, les résultats de la recherche pourront alimenter la réflexion autour de l’évolution des programmes curriculaires, grâce à son accès à l’opinion des enseignants en ce qui concerne les savoirs à présenter et ce qui constitue un enseignement de qualité (Harris et al., 2021; Pittard, 2016).

Enfin, les nouvelles connaissances apportées par cette recherche revêtent une importance certaine pour la formation des futurs enseignants, puisque la sélection efficace des ressources en ligne est une habileté qui peut être développée avec la pratique, et qu'elle peut être enseignée explicitement par les formateurs (Sawyer, Dredger, et al., 2019).



### 3. Cadre conceptuel

Dans cette section, nous élaborerons un cadre pour les marchés éducatifs en ligne, pour les ressources qui s’y trouvent, pour les critères de sélection des ressources et pour les pratiques enseignantes en lien avec l’utilisation des MEEL.

#### 3.1. Les marchés éducatifs en ligne

En parcourant les différents MEEL ainsi que les articles d’actualité à leur sujet, nous avons constaté qu’une multitude de termes sont utilisés pour nommer ces sites ainsi que les produits qui y sont vendus. *Teachers Pay Teachers* se décrit comme « *Online Marketplace for Original Educational Resources* » (TeachersPayTeachers, 2021). De son côté, *Mieux Enseigner* se définit comme une « Plateforme d’achat, de vente et de partage de matériel didactique et pédagogique créé par les enseignants pour les éducateurs (enseignants, futurs enseignants, administrations scolaires, parents, etc.) » (MieuxEnseigner, 2020, paragr. 14). *Mille Merveilles* se présente comme une « Bibliothèque de ressources éducatives » et comme un « Site éducatif » sur lequel les membres payant un abonnement ont accès à des ressources pédagogiques pour les enseignants du préscolaire et du primaire (Mille Merveilles, 2020b).

Pour rassembler toutes ces appellations, nous avons retenu le terme « marché éducatif en ligne » (MEEL), traduit à partir des travaux de Shelton et Archambault (2018, 2019, 2020). Quelques rares définitions pour les MEEL coexistent dans la recherche, mais sont somme toute assez similaires. Pour Shelton et Archambault (2019), les marchés éducatifs en ligne sont des plateformes virtuelles sur lesquelles les enseignants peuvent chercher et acheter des activités pour leur classe, des planifications de leçons et des éléments décoratifs. De son côté, Pittard (2016) décrit *Teachers Pay Teachers* comme étant un marché en ligne généré par les utilisateurs, où les marchands, qui sont presque exclusivement des enseignants, partagent leurs planifications de leçons avec d’autres enseignants qui les achètent. Pour Hu et al. (2018), *Teachers Pay Teachers* est décrit comme « une sorte d’eBay éducatif sur lequel les enseignants peuvent acheter et vendre des ressources professionnelles et du matériel » (traduction libre, p.99). Nous avons adapté

ces définitions de Hu et al. (2018), Pittard (2016), Shelton et Archambault (2019) pour obtenir une définition s'appliquant à la présente recherche :

**Les marchés éducatifs en ligne sont des plateformes virtuelles sur lesquelles les enseignants peuvent partager, vendre ou acheter des ressources éducatives telles que des activités pour leur classe, des planifications de leçons et des affiches.**

Malgré la simplicité de cette définition, notre exploration des MEEL a mis en évidence que ceux-ci peuvent prendre différentes formes. Pour les décrire, nous avons décelé quatre principales caractéristiques, soit les créateurs des ressources, les conditions d'achat ou de partage, l'interface de recherche et l'évaluation des ressources. La figure 1 donne un exemple de MEEL en appui aux descriptions qui suivent.

The screenshot displays the MieuxEnseigner website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'BELGIQUE FRANCE', 'NOUVEAUTÉS PROMOTIONS', 'COMMUNIQUER', 'CONNEXION', 'PANIER', and 'PASSER COMMANDE'. Below this is the MieuxEnseigner logo and a search bar with the text 'Inscrire mots clés ou nom de la boutique'. A shopping cart icon shows '0 article(s) - 0,00 \$'. A secondary navigation bar includes 'ACCUEIL', 'ADHÉSION GRATUITE', 'EN SAVOIR PLUS', 'VENDRE', and 'LE MAGAZINE'. The main content area features a sidebar with filters for 'Niveaux scolaires' (Préscolaire, Primaire, Secondaire, Collégial / 12e année, Études supérieures, Formation professionnelle, Formation continue, Éducation aux adultes, Personnel) and 'Matières' (Arts, Français, Anglais, Langues étrangères, Éducation physique, Vacances et autres, Mathématiques, Sciences, Sociologie, Éducation spécialisée). The main grid shows four product cards under the 'Succès de vente' tab: 'Zentaloween ! L'art du Zentangle...' (4,00 \$), 'Compréhension de lecture - 20 te...' (4,25 \$), 'Le jour du souvenir' (2,00 \$), and 'Camouflage précis' (3,00 \$). Each card includes a thumbnail image, a title, a brief description, and an 'AJOUTER AU PANIER' button.

**Figure 1. Exemple de MEEL (MieuxEnseigner, 2020d)**

### 3.1.1. Première caractéristique des MEEL : les créateurs des ressources éducatives

En premier lieu, nous avons distingué deux principaux modèles de MEEL en fonction du ou des créateurs des ressources offertes sur la plateforme. Le premier modèle regroupe les MEEL qui permettent à tous les membres de partager et de vendre leurs propres ressources, généralement en leur offrant de tenir une boutique sur ce site. Les sites

*Mieux Enseigner* et *Teachers Pay Teachers* en sont des exemples. Dans le deuxième modèle de MEEL, les ressources en vente proviennent uniquement d'un créateur ou d'une équipe de créateurs ayant mis sur pied le site. C'est le cas par exemple de *Mille Merveilles*, *Jardin de Vicky*, *Valise du prof*, *Petite fabrique créative*, *La grande classe*, *la Photocopieuse de M. Jason*. Dans le cas de ces derniers, les créateurs peuvent entre autres être des enseignants, des éducateurs et des illustrateurs (Leblond, 2018; Mille Merveilles, 2019).

Dans les deux cas, une description de la boutique ou une section « à propos » du site permet d'avoir un aperçu de l'expérience des créateurs des ressources. Certaines descriptions sont brèves, comme celles-ci : « Conseillère pédagogique au préscolaire, éducatrice en petite enfance » (MieuxEnseigner, 2020, paragr.1) ou « Deux sœurs passionnées par l'enseignement par jeux et ateliers motivants! » (MieuxEnseigner, 2020, paragr.1), alors que d'autres descriptions relatent l'expérience de l'enseignant et le contexte d'enseignement de manière plus précise (MieuxEnseigner, 2020b).

Pour désigner les créateurs des ressources, le terme « édupreneurs » (Auger, 2015) ou « *teacherspreneurs* » en anglais (Shelton et Archambault, 2018, 2019, 2020) est souvent utilisé. Les édupreneurs sont décrits comme étant des enseignants ou d'anciens enseignants du préscolaire à la douzième année (équivalant au secondaire au Québec) qui s'impliquent dans l'entrepreneuriat lié au domaine de l'éducation, en partageant leurs idées et leurs ressources éducatives originales en ligne via des MEEL (Shelton et Archambault, 2018, 2019, 2020). Selon les recherches de Shelton et Archambault (2018, 2019, 2020), les édupreneurs se décrivent comme étant utiles, travaillants, organisés, créatifs et preneurs de risques (Shelton et Archambault, 2019, 2020). Pour ces édupreneurs, un temps considérable est accordé à la création de nouvelles ressources, tout comme à la collaboration et à l'établissement de l'entreprise (Shelton et Archambault, 2018, 2019, 2020). En effet, la collaboration est un élément important de cette pratique, autant entre édupreneurs qu'entre édupreneurs et enseignants de différentes communautés (Shelton et Archambault, 2018). Shelton et Archambault (2020) ont questionné des membres de « l'élite édupreneuriale » faisant partie du 1% des meilleurs vendeurs sur *Teachers Pay Teachers*. Afin d'établir leur entreprise, tous les participants de cette étude ont rapporté

utiliser les réseaux sociaux comme Instagram, Facebook, Twitter et Pinterest (Shelton et Archambault, 2020). Les réseaux sociaux étaient utilisés pour partager leurs idées, partager des messages de soutien, faire la publicité de leurs ressources et remettre en question les modes de pensées en éducation (Shelton et Archambault, 2020). Par exemple, sur Instagram, les enseignants partagent des photos de la décoration de leur classe, d'activités ou de leçons et même de styles vestimentaires (Rozen, 2018). Ces photos peuvent promouvoir des ressources autant que présenter des pratiques innovantes de manière à influencer les enseignants à la recherche de nouvelles idées (Rozen, 2018). De plus, l'application permet aux créateurs et aux enseignants de communiquer entre eux via la messagerie instantanée, ce qui permet notamment de discuter plus amplement d'une pratique mise en valeur sur le compte de l'enseignant (Rozen, 2018).

Ainsi, que ce soit sur les MEEL où tous les membres peuvent partager leurs créations ou sur les MEEL où un édupreneur ou une équipe d'édupreneurs vendent leurs ressources, une description de l'auteur permet parfois d'avoir une idée de son expertise. Pour les édupreneurs « élite » qui se démarquent des autres, les réseaux sociaux sont toutefois un lieu de prédilection pour mieux se faire connaître, pour collaborer et établir leur entreprise (Shelton et Archambault, 2020).

### **3.1.2. Deuxième caractéristique des MEEL : les conditions d'achat ou de partage**

En deuxième lieu, nous avons distingué plusieurs types de MEEL en ce qui a trait aux conditions d'achat ou de partage. En effet, certains sites comme *Mieux Enseigner* et *La Valise du prof* permettent à leurs utilisateurs d'acheter les produits à la pièce, généralement à faible coût (environ 5\$ en moyenne sur *Mieux Enseigner*) (Auger, 2015).

D'autres, comme le *Jardin de Vicky* et *Mille Merveilles*, nécessitent un abonnement soit individuel ou de groupe pour avoir accès aux ressources (Jardin de Vicky, 2020; Mille Merveilles, 2020a). En général, le coût d'un abonnement individuel se situe à un peu plus de 30\$ pour une année (Jardin de Vicky, 2020; Mille Merveilles, 2020a). Les abonnements de groupe et d'école permettent de réduire le coût par personne. À titre d'exemple, un abonnement d'un an pour une école de 50 enseignants coûte entre 1000 et 1500\$ sur *Mille Merveilles* et sur *Jardin de Vicky* (Mille Merveilles, 2020a; Jardin de Vicky, 2020).

Enfin, il semblerait que certains MEEL offrent uniquement des ressources gratuites, comme c'est le cas pour le site *Trois filles et l'enseignement autrement* (Trois filles autrement, 2020). Ce site fonctionne quant à lui avec un système de partenariat rémunéré, dans le cadre duquel les créatrices des ressources reçoivent un montant pour promouvoir d'autres compagnies liées au domaine de l'éducation, comme des maisons d'édition par exemple.

Alors que les abonnements de groupe à certains MEEL sont généralement payés par l'école, la plupart du temps ce sont les enseignants qui paient de leur poche les ressources achetées à la pièce (Pittard, 2016). Selon l'analyse préliminaire d'un sondage mené auprès de 1350 enseignants au sujet de leur utilisation du MEEL *Teachers Pay Teachers*, les enseignants déclarent avoir dépensé en moyenne 200\$ (US) au cours des 12 derniers mois pour des ressources (Carpenter et Shelton, 2021).

### **3.1.3. Troisième caractéristique des MEEL : l'interface de recherche**

En troisième lieu, pour faciliter les recherches de ressources, les MEEL sont dotés d'outils de recherches et les ressources sont classées en fonction des informations fournies par les métadonnées (Abramovich et al., 2013). Les métadonnées sont des données descriptives qui résument et transmettent l'information concernant un objet (par exemple, un objet d'apprentissage, une ressource numérique) (Recker et Wiley, 2001). Pour les ressources éducatives, les métadonnées correspondent à la matière, au niveau d'enseignement, au type de ressource (devoir, feuille d'exercices, présentation, révision), à la date de publication, à l'auteur, aux types de droits d'auteur (Abramovich, 2013; Abramovich et Schunn, 2012; Recker et al., 2004). Ces métadonnées sont cataloguées et permettent de faciliter les recherches (Recker et al., 2004). Ce classement peut s'avérer important dans le choix d'un MEEL, puisque sur les banques d'objets d'apprentissages (des plateformes sur lesquelles des ressources éducatives sont disponibles également), la facilité d'utilisation du site a un impact significatif sur la perception de l'utilité d'une ressource (Kelly, 2014). Ainsi, les ressources des sites considérés comme étant moins faciles d'utilisation peuvent être perçues comme étant moins utiles (Kelly, 2014).

Selon Abramovich (2013), une recherche traditionnelle de ressource éducative s'appuie surtout sur le contenu de la ressource comme le type de ressource, le niveau d'enseignement, le niveau de difficulté et la durée de l'activité. Différentes manières d'effectuer une recherche sont possibles grâce aux métadonnées (Abramovich, 2013). Tout d'abord, les outils de recherche permettent l'utilisation de mots-clés pour trouver les ressources (Abramovich, 2013). Il est possible pour l'auteur de la ressource d'attribuer des étiquettes sous forme de mots-clés permettant de trouver plus facilement une ressource dans la barre de recherche (Ochoa et al., 2011). Pour les objets d'apprentissages, Ochoa et al. (2011) proposent plusieurs types d'étiquettes. Ces étiquettes peuvent décrire une personne ou une organisation (ex. : l'auteur ou une personne liée à la ressource), un lieu, un type de ressource, un événement (ex. : une conférence durant laquelle la ressource a été présentée), un sujet/un thème, un but/une tâche pour laquelle on peut utiliser cette ressource (Ochoa et al., 2011). Par exemple, pour une activité intitulée « Rayons de soleil! Arts plastiques, été » sur *Mieux Enseigner*, les étiquettes sont : « été, mélange, couleurs, primaires, secondaires, préscolaire, 1<sup>er</sup> cycle, créations, Claudia, Loubier » (MieuxEnseigner, 2020b).

En plus de la recherche par mots-clés, il est possible de naviguer sur les MEEL parmi les activités classées en différentes catégories en fonction des métadonnées (Abramovich et Schunn, 2012). Par exemple, sur *Teachers Pay Teachers*, il est possible de naviguer parmi les ressources selon le niveau d'enseignement, la matière, le prix et le type de ressource (TeachersPayTeachers, 2020). Sur *Mieux Enseigner*, il est possible de naviguer par matière ou par niveau d'enseignement, ou d'explorer les nouveautés, les promotions ou les ressources les plus populaires (MieuxEnseigner, 2020c). Les résultats de recherche peuvent parfois être triés selon un ordre déterminé par les utilisateurs. Par exemple, *Teachers Pay Teachers* permet le tri par note attribuée par les acheteurs, par date de parution, par popularité (nombre d'achats) et par prix (TeachersPayTeachers, 2020b). Sur *Mieux Enseigner*, l'ordre des ressources peut être en fonction du prix, du nom du produit (A à Z), du nom de la boutique, de la date de publication (MieuxEnseigner, 2020d).

Bien que les recherches de ressources puissent s'effectuer directement sur le MEEL, une des pratiques qui a été relevée dans la recherche est l'utilisation des réseaux

sociaux pour trouver des ressources en ligne (Hunter et Hall, 2018). En effet, les enseignants utilisent de manière croissante les réseaux sociaux pour chercher de nouvelles ressources et pour le développement professionnel (Bergviken Rensfeldt et al., 2018; Carpenter, 2015; Hunter et Hall, 2018). Ces réseaux sociaux peuvent servir d'outil pour aller à la recherche d'idées pédagogiques et pour partager et promouvoir des ressources en ligne (Carpenter et al., 2018). Facebook et Pinterest sont deux exemples de réseaux sociaux fréquemment utilisés par les enseignants pour des raisons professionnelles (Hunter et Hall, 2018). Le réseau social Facebook permet la création de communautés d'apprentissage professionnelles informelles à grande échelle (Bergviken Rensfeldt et al., 2018). Les groupes d'enseignants et d'éducateurs formés sur ce site permettent la publication de conseils, de recommandations et de ressources (Bergviken Rensfeldt et al., 2018). Les ressources partagées sur ces groupes proviennent régulièrement de MEEL, il s'agit donc d'un lieu privilégié de publicité selon Bergviken Rensfeldt et al. (2018). La figure 2 ci-dessous illustre des échanges sur un groupe Facebook destiné aux enseignants du premier cycle.

Un très grand nombre d'enseignants utilisent aussi Pinterest pour la recherche de ressources éducatives en ligne (Carpenter et al., 2018; Grote-Garcia et Vasinda, 2014; Hertel et Wessman-Enzinger, 2017; Sawyer, Dick et al., 2019). Il s'agit d'un outil de recherche visuelle qui permet d'explorer des idées en lien avec un sujet d'intérêt, de les regrouper en collections et de les partager (Carpenter et al., 2018; Hansen et al., 2012). Ces idées sont sous forme « d'épingles », généralement une image avec un lien menant à un site externe comme *Mieux Enseigner*, et sont regroupées sur des tableaux thématiques publics ou privés (Carpenter et al., 2018; Grote-Garcia et Vasinda, 2014; Hansen et al., 2012). Sur Pinterest, après avoir sélectionné ou enregistré une épingle, il est possible d'explorer un contenu similaire, que l'application génère à l'aide d'un algorithme basé sur les similitudes visuelles ou les mots-clés utilisés (Sawyer, Dick et al., 2019). Les ressources des MEEL sont donc accessibles directement sur les MEEL ou via les réseaux sociaux.

Prof à la course - Documents pédagogiques  
6 février, à 08 h 14 · 🌐

♥ GRATUIT ♥

Je vous offre des cartes GRATUITES pour souligner la Saint-Valentin.  
Voici les liens :

MIEUX ENSEIGNER  
[https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product\\_id=28749](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=28749)

TEACHERS PAY TEACHERS  
<https://www.teacherspayteachers.com/.../French-FREE...>

Au plaisir,  
Caroline - Prof à la course

17 likes · 8 commentaires

8 janvier · 🌐

Bonjour!  
À l'approche des jeux olympiques de Beijing, j'aimerais avoir accès à un petit document pour travailler ce thème avec les élèves de 1re année.  
Avez-vous des suggestions?

3 likes · 14 commentaires

J'aime Commenter

Voir 2 commentaires précédents Tous les commentaires ▼

Créations Bonheur  
[https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product\\_id=87175](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=87175)

MIEUXENSEIGNER.CA  
Les jeux olympiques d'hiver

J'aime Répondre 2 semaines

↳ 1 réponse(s)

Dames Perroquet  
J'ai fait un petit document avec de courts textes (environ 50 mots) avec des questions de compréhension. Je ferai probablement d'autres petits trucs prochainement en lien avec les jeux d'hiver! 😊  
<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=...> Afficher la suite

MIEUXENSEIGNER.CA  
Une médaille à mon cou - Lecture

J'aime Répondre 2 semaines

**Figure 2. Exemples de publications d'un groupe d'enseignants sur Facebook (*Le petit monde du 1er cycle: discussions et partages* | Facebook, s. d.)**

### 3.1.4. Quatrième caractéristique des MEEL: l'évaluation des ressources

En quatrième lieu, un type de métadonnées est considéré par certains auteurs comme aussi sinon plus prometteur pour la recherche de ressources de qualités que les autres : les métadonnées évaluatives (Abramovich, 2013; Abramovich et al., 2013; Abramovich et Schunn, 2012). Ces métadonnées sont généralement composées d'avis d'utilisateurs sous forme de notes attribuées à la ressource et de commentaires (Abramovich, 2013). Elles peuvent également inclure la popularité de la ressource (Abramovich et al., 2013). Sur *Teachers Pay Teachers*, les utilisateurs désirant donner leur avis sur une ressource doivent tout d'abord indiquer l'utilisation qui a été faite de cette ressource ainsi que le niveau d'enseignement pour lequel la ressource a été utilisée (TeachersPayTeachers, 2020a).



Ensuite, il est possible de noter le niveau d'engagement des élèves et l'appréciation de la ressource sur une échelle de cinq indicateurs, et enfin de laisser un commentaire (TeachersPayTeachers, 2020a). Sur *Mieux Enseigner*, l'avis inclut une évaluation sur une échelle de cinq étoiles pour chacun de ces critères : la créativité, l'exhaustivité, la qualité et le prix du produit. Il est également obligatoire de laisser un commentaire pour publier un avis (MieuxEnseigner, 2020c).

Notre exploration d'autres MEEL a toutefois mis en évidence que plusieurs d'entre eux n'offraient pas la possibilité de laisser de rétroaction. De manière générale, il semblerait que les sites qui offrent la possibilité de laisser une rétroaction sont ceux qui permettent à tous de partager leurs ressources, alors que les sites qui offrent uniquement leurs propres ressources (par exemple, *Mille Merveilles*, *Jardin de Vicky*, *Valise du prof*, *Petite fabrique créative*, *La grande classe* et *La photocopieuse de M. Jason*) n'offrent pas souvent ce système de rétroaction.

Chen et Xie (2008) décrivent les avis d'utilisateurs comme étant de l'information transmise de bouche à oreille qui peut agir comme assistant des ventes en conseillant sur le produit qui répond davantage au besoin du consommateur. Une recherche de Chevalier et Mayzlin (2006) sur les ventes de livres en ligne de deux marchés (dont *Amazon.com*) indiquent que les métadonnées évaluatives peuvent se révéler déterminantes des ventes d'un article de plusieurs manières. D'abord, de meilleurs avis et commentaires signifiaient une augmentation relative des ventes d'un livre sur un site (Chevalier et Mayzlin, 2006). Également, l'impact négatif d'un avis d'une étoile sur cinq était plus grand que l'impact positif d'une évaluation de cinq étoiles (Chevalier et Mayzlin, 2006). Enfin, il semblerait que les acheteurs se fient davantage aux commentaires qu'au sommaire des avis pour un article (Chevalier et Mayzlin, 2006).

Ainsi, plusieurs auteurs croient au potentiel des avis d'utilisateurs pour aider les enseignants à sélectionner de bonnes ressources sur les MEEL (Abramovich, 2013; Abramovich et al., 2013; Abramovich et Schunn, 2012; Clements et Pawlowski, 2012; Huang et al., 2015). Cependant, du côté des ressources éducatives, la recherche indique que les évaluations sont souvent généreuses et peu critiques et que de très nombreuses ressources sont laissées sans avis sur *Teachers Pay Teachers* (Abramovich et Schunn,

2012; Shelton et al., 2021). Pour Shelton et al. (2021), ces avis généreux risquent de générer un faux sentiment de confiance envers la qualité des ressources.

Notre exploration du MEEL *Mieux Enseigner* nous a permis d'observer que sur ce MEEL, les ressources aussi sont souvent laissées sans avis, même lorsqu'elles se trouvent dans la section « succès de vente » du site. Ces résultats laissent penser que les métadonnées évaluatives ne sont pas des indicateurs particulièrement utilisés par les enseignants pour choisir leurs ressources (Abramovich et Schunn, 2012). Il reste toutefois que la majorité des ressources téléchargées dans la recherche de Shelton et al. (2021) étaient celles qui avaient une note globale de quatre étoiles (90,1%) et que très peu des ressources sans évaluation étaient téléchargées (2,6%). Malgré le fait que les évaluations laissées par les enseignants étaient globalement beaucoup plus généreuses que celles d'experts en didactique, les ressources téléchargées par les enseignants étaient corrélées positivement avec l'évaluation de la qualité pédagogique des ressources par ces experts (Abramovich et Schunn, 2012). Ainsi, sans nécessairement fournir des évaluations critiques des ressources dans leurs avis d'utilisateurs, les enseignants choisiraient plus souvent des ressources de plus grande qualité (Abramovich et Schunn, 2012).

### **3.1.5. La comparaison entre les MEEL et les maisons d'éditions**

Le tour d'horizon des différents MEEL met en évidence qu'il existe des similitudes entre ceux-ci et les maisons d'édition offrant des licences numériques de manuels scolaires : des ressources sont rendues disponibles au format numérique avec un achat ou un abonnement dans les deux cas (Chenelière Éducation, 2022; ERPI, 2022b; Jardin de Vicky, 2020; Mille Merveilles, 2020a). Néanmoins, les maisons d'édition offrent des ressources qui doivent faire l'objet d'une approbation ministérielle avant d'être vendues (Lebrun et al., 2006), alors que les ressources des MEEL ne sont pas sujettes à cette contrainte (Hunter et Hall, 2018). Par ailleurs, pour les maisons d'édition, la création des ressources est assurée par une équipe souvent nombreuse composée par exemple de professionnels de l'éducation et des techno-pédagogies, du graphisme et des technologies de l'information (et ce, en plus de gens spécialisés en marketing, en ressources humaines, en finances, en service à la clientèle) (Chenelière Éducation, 2022; ERPI, 2022a). Pour les MEEL, il est fréquent que ce soit seulement un ou quelques enseignants et

orthopédagogues qui assurent toutes ces fonctions (autant pour le graphisme que le marketing et le service à la clientèle (Leblond, 2018; Mille Merveilles, 2020b; Trois filles autrement, 2018). La différence pourrait donc être plus marquée au niveau du graphisme, qui n'est pas réalisé par un professionnel du côté des ressources des MEEL, et au niveau de la qualité du contenu puisqu'une moins grande équipe peut faire une révision du contenu et que tout le monde peut créer des ressources sur les MEEL (MieuxEnseigner, 2019), peu importe son expertise (Metzger, 2007).

Somme toute, même si les créateurs des ressources, les conditions d'achat, les outils de recherche et les outils d'évaluation des ressources peuvent différer entre les MEEL, ceux-ci ont en commun qu'ils permettent de partager, de vendre ou d'acheter des ressources éducatives en ligne (Pittard, 2016). Par ailleurs, même si les maisons d'éditions offrent aussi des ressources éducatives en ligne, les ressources des MEEL sont créées par de moins grandes équipes et ne font pas l'objet d'une approbation ministérielle. La prochaine section présentera plus amplement ces ressources.

### **3.2. Les ressources éducatives des marchés éducatifs en ligne**

Comme mentionné dans la définition des MEEL, les ressources éducatives disponibles sur les MEEL peuvent être des activités pour la classe, des planifications de leçons et des éléments décoratifs pour la classe (Shelton et Archambault, 2019), mais ce n'est pas tout. Pour commencer, tout comme pour les MEEL, il existe plusieurs termes utilisés pour décrire les ressources éducatives en ligne et différentes définitions. Sur les MEEL, ces ressources sont parfois nommées *original educational resources* ou *original educational materials* (TeachersPayTeachers, 2021), parfois matériel didactique et pédagogique (MieuxEnseigner, 2020a), activités pédagogiques, ressources éducatives ou ressources pédagogiques (Mille Merveilles, 2020b). La même multiplicité des termes est présente dans la littérature scientifique, alors qu'il est question de *classroom resources*, *educational resources*, *online resources*, *instructional materials*, *teaching resources*, et plus (Abramovich, 2013; Carpenter et al., 2018; Pittard, 2016; Shelton et Archambault, 2019). Dans cette recherche, nous avons opté pour le terme ressource éducative, emprunté de Hill et Hannafin (2001) et Hunter et Hall (2018), pour englober toutes les ressources offertes sur les MEEL.

Tout d'abord, Hill et Hannafin (2001) offrent une définition des ressources de manière plus générale : « Les ressources peuvent être des médias, des personnes, des endroits ou des idées qui ont le potentiel de soutenir les apprentissages » (traduction libre, Hill et Hannafin, 2001, p.38). Les ressources peuvent donc apparaître dans des formats très variés, autant électronique que papier ou humain (Hill et Hannafin, 2001). De notre côté, puisque les MEEL sont des sites Internet, les ressources auxquelles nous faisons référence sont de format numérique. Il est cependant possible et même parfois nécessaire pour plusieurs ressources disponibles sur les MEEL de les imprimer (par exemple, les affiches et les feuilles d'exercices).

Ensuite, Abramovich, Schunn, et Correnti (2013) distinguent les *learning resources* des *teaching resources*. Les ressources d'apprentissages seraient des documents numériques qui peuvent être utilisés pour apprendre (Abramovich et al., 2013). De leur côté, les ressources d'enseignement peuvent contenir la même information qu'une ressource d'apprentissage tout en incluant de l'information additionnelle au sujet du pilotage de l'activité (Abramovich et al., 2013). En nous inspirant de la description des ressources offertes sur les MEEL et à partir des travaux d'Abramovich et al. (2013), Hill et Hannafin (2001) et Pittard (2016), nous définissons les ressources éducatives qui se trouvent sur les MEEL ainsi :

**Les ressources éducatives sur les MEEL sont des documents numériques originaux généralement créés et partagés par des enseignants et utilisés à des fins d'enseignement ou d'apprentissage ou les deux.**

En guise d'exemple, la figure 3 présente deux ressources éducatives typiques qui peuvent être trouvées sur *Mieux Enseigner*. Pour approfondir cette définition des ressources éducatives en ligne, deux caractéristiques seront expliquées, soit le dynamisme et la granularité. Puis, trois aspects de la qualité des ressources seront présentés.



**Figure 3. Exemple de deux ressources éducatives populaires sur *Mieux Enseigner*. À gauche, jeu pour travailler la précision en lecture (3\$) (*Camouflage précis*, s. d.). À droite, affiches sur les classes de mots (3,65\$) (8 affiches - *Classes de mots*, s. d.).**

### 3.2.1. Le dynamisme variable des ressources éducatives

Pour les ressources éducatives, Hill et Hannafin (2001) proposent de différencier les ressources qui sont statiques des ressources dynamiques. Pour ces chercheurs, les ressources statiques ont un contenu stable, comme dans les ressources imprimées (manuels scolaires, encyclopédies). Les ressources dynamiques peuvent être modifiées, et sont parfois même en constant changement (Hill et Hannafin, 2001). Les sites Web permettent d'offrir des ressources dynamiques, par exemple, des articles sur un site de nouvelles ou un site prédisant la météo (Hill et Hannafin, 2001). Même si les ressources éducatives dont il est question dans cette recherche proviennent du Web, nous les considérons à la fois comme étant statiques et dynamiques. D'un côté, l'auteur de la ressource a la possibilité de modifier son contenu à tout moment (par exemple, pour corriger une coquille), mais d'un autre côté, les ressources déjà téléchargées ou imprimées par les utilisateurs ne subiront pas ces changements, elles sont donc statiques.

### 3.2.2. Trois degrés de granularité pour décrire la complexité des ressources éducatives

Afin de définir la complexité et la taille des ressources éducatives des MEEL, nous empruntons le concept de granularité à la définition des objets d'apprentissage disponibles sur les banques d'objets d'apprentissage. Cet emprunt est possible puisque les ressources éducatives en ligne des MEEL et les objets d'apprentissage prennent parfois des formes

semblables (plan de cours, activités, exercices) (Abramovich, 2013; Lau et Woods, 2009; Pittard, 2016; Robertson, 2006). McGreal (2004) inclut dans sa définition des objets d'apprentissage toutes les ressources numériques pouvant être utilisées pour les apprentissages comme un GIF, une image, une vidéo, un simulateur, un texte, un extrait audio. Les objets d'apprentissage peuvent être utilisés dans plusieurs contextes et combinés pour créer des unités plus grandes comme des leçons ou des modules afin de répondre aux besoins de l'apprenant (Lau et Woods, 2009; Wiley, 2002). À l'image des objets d'apprentissage, les ressources éducatives des MEEL peuvent avoir des tailles et des niveaux de complexité variés (MieuxEnseigner, 2020d; TeachersPayTeachers, 2019). Pour représenter ce degré de complexité des ressources, le modèle SCORM (Sharable Content Object Reference Model) offre trois niveaux de granularité (Robertson, 2006).

Le premier niveau décrit les « granules », des objets d'apprentissage à leur plus simple expression (Robertson, 2006). Les images et les sons en sont de bons exemples. Ces objets d'apprentissage peuvent difficilement être utilisés seuls ou partagés à des enseignants et à leur classe (Robertson, 2006). Le deuxième niveau décrit donc les objets partageables, composés d'un certain nombre de granules (Robertson, 2006). Selon Robertson (2006), il peut s'agir entre autres de séquences vidéo, d'exercices interactifs ou imprimables, de scénarios pédagogiques, de sites web sur lesquels plusieurs sons ou images sont accompagnés de descriptions. Le troisième niveau représente une séquence d'apprentissage composée de plusieurs objets d'apprentissage partageables, comme le module d'un cours en ligne (Robertson, 2006). Selon South et Monson (2002), il n'y a pas de degré de granularité « correct » et universel pour décrire les objets d'apprentissage. Le degré de granularité optimal pour chaque ressource est à déterminer en fonction du projet et des objectifs d'apprentissage (South et Monson, 2002).

Sur les MEEL, nous constatons que les ressources peuvent correspondre à tous ces niveaux de granularité. Le tableau 1 présente des exemples concrets de ces ressources tirés du MEEL *Mieux Enseigner*.

Tableau 1. Trois degrés de granularité des ressources sur les MEEL en exemples

Niveau	Description	Image																					
1	Ensemble de cliparts ( <i>Ensemble de cliparts - indispensables de prof, s. d.</i> )																						
2	Fiches d'exercices de révision ( <i>Fiches d'exercices - Révision sur la numération, s. d.</i> )	 <table border="1" data-bbox="987 835 1192 928"> <thead> <tr> <th>NOMBRE</th> <th>POSITION</th> <th>VALEUR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ex: 7 501</td> <td>Chiffres</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>811</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2 103</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>105</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>9 891</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5 105</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	NOMBRE	POSITION	VALEUR	Ex: 7 501	Chiffres	50	811			2 103			105			9 891			5 105		
NOMBRE	POSITION	VALEUR																					
Ex: 7 501	Chiffres	50																					
811																							
2 103																							
105																							
9 891																							
5 105																							
3	Planification complète d'une activité de sciences incluant une présentation TBI, un carnet de bord, un guide d'enseignement, un gabarit, une grille d'observation/évaluation ( <i>Main mécanique - projet de sciences, s. d.</i> )																						

*Note.* Les exemples ont été trouvés sur le MEEL *Mieux Enseigner*

### **3.2.3. Trois attributs clés pour définir la qualité d'une ressource**

Enfin, pour évaluer les ressources éducatives, Lau et Woods (2009) identifient trois attributs principaux de la ressource: la qualité technique, la qualité du contenu et la qualité pédagogique. La qualité technique désigne la facilité d'utilisation, la flexibilité de la ressource, l'esthétisme (lisibilité, rapport texte-image, résolution des images, etc.) (Lau et Woods, 2009). La qualité du contenu réfère à l'exactitude et à la profondeur des notions présentées ainsi qu'à leur adaptation au curriculum et aux besoins des élèves (Lau et Woods, 2009). La qualité pédagogique est reliée quant à elle aux approches pédagogiques suggérées par la ressource pour atteindre l'objectif d'apprentissage ciblé (Lau et Woods, 2009). Ces attributs peuvent être associés à divers critères de sélection des ressources éducatives proposés par Leroyer (2010). Toutefois, d'autres types de critères peuvent entrer en compte dans le processus de sélection en plus des critères liés à la qualité (Leroyer, 2010).

### **3.3. Des critères pour la sélection des ressources éducatives**

Leroyer (2010) s'intéresse à la sélection des supports en enseignement (guide d'enseignement, manuel de l'élève, cahier d'exercices) dans la préparation de la classe. Les supports dont il est question dans cette recherche peuvent autant être destinés à l'élève qu'à l'enseignant, ce qui rejoint notre définition des ressources éducatives permettant à la fois l'enseignement et l'apprentissage (Abramovich et al., 2013). Les auteurs ont proposé deux ensembles de critères pour la sélection des supports en enseignement. Le premier ensemble comportait les critères liés au contenu et au contenant des ressources, alors que le deuxième ensemble comportait les critères relatifs au contexte, à la formation ou à l'aspect commercial (Leroyer, 2010).

Dans l'enquête de Leroyer (2010), les 260 participants devaient hiérarchiser cinq critères dans une liste de 14 propositions appartenant aux cinq catégories de critères mentionnées précédemment. Le poids global de chaque critère a été calculé, et les auteurs ont constaté que même si tous les critères proposés ont été retenus, l'importance accordée à ces critères varie de manière considérable. Cette variation dans les opinions des participants présente une diversité de rapports aux supports d'enseignement



commercialisés, ce dont il est question dans l'étude. Dans l'ensemble faisant référence au contenu de la ressource (par exemple, les savoirs qui y sont présentés et l'approche pédagogique), ainsi qu'au contenant de la ressource (c'est-à-dire ce qui est visible de la ressource, son design), les cinq critères auxquels un plus grand poids a été accordé dans l'étude de Leroyer (2010) sont, en ordre décroissant de poids :

- Un contenu conforme aux programmes (contenu);
- La présence d'éléments intéressants à partir desquels j'élabore et mets en œuvre mes séances (contenu);
- La lisibilité des documents (contenant);
- La souplesse d'utilisation/l'adaptation possible du support (contenu)
- Des documents prêts à être utilisés (contenu).

Les critères liés au contenu de la ressource figurent en plus grand nombre parmi les plus importants aux yeux des enseignants questionnés dans Leroyer (2010) lorsqu'il est question des supports commercialisés en enseignement provenant des maisons d'édition. Le critère de sélection « un contenu conforme aux programmes » est celui auquel les enseignants ont accordé le plus grand poids toutes catégories confondues (Leroyer, 2010).

Le deuxième ensemble de critères fait référence au contexte d'utilisation de la ressource (par exemple, son utilisation dans les classes du même niveau de l'école), à la formation initiale (comme la présentation de cette ressource dans la formation initiale de l'enseignant) et à l'aspect commercial (comme le coût de la ressource). Alors que les critères de l'ensemble contenu/contenant réfèrent directement à la qualité de la ressource, les critères de l'ensemble contexte/formation/aspect commercial permettent davantage de s'intéresser aux facteurs externes influençant la sélection d'une ressource. Bien que les enseignants doivent sélectionner des ressources de qualité et adaptées aux besoins de leur classe (Sawyer, Dredger et al., 2019), des facteurs non liés à la qualité de la ressource peuvent entrer en jeu dans ce processus, notamment le budget disponible et le coût de la ressource ou le temps dont dispose l'enseignant pour effectuer une recherche et la visibilité de la ressource.

Dans cet ensemble contexte/formation/aspect commercial, les cinq principaux critères de Leroyer (2010) étaient, toujours en ordre décroissant de poids :

- La consultation d'un spécimen (commercial);
- Mes recherches et investigations personnelles (formation);
- L'avis d'un collègue qui connaît les supports (contexte);
- L'usage de supports de la même collection dans les classes antérieures et suivantes (continuité) (contexte);
- Le coût (aspect commercial).

L'annexe I présente les diagrammes permettant de visualiser les résultats de cette étude ainsi que tous les critères proposés par les auteurs. Les deux ensembles de critères mentionnés ont été adaptés pour la présente recherche.

### **3.3.1. Les critères de sélection relatifs au contenu et au contenant de la ressource**

En ce qui a trait au premier ensemble de critères relatifs au contenu et au contenant, nous avons jugé pertinent de faire le lien avec les attributs de la ressource de Lau et Woods (2009). Selon ces chercheurs, les ressources éducatives peuvent être décrites par leur qualité de contenu, leur qualité pédagogique et leur qualité technique. Avec la classification contenant/contenu, un contraste est obtenu entre ce qui est visible de la ressource, c'est-à-dire, la qualité technique (son apparence, sa facilité d'utilisation), et ce qui la compose, soit la qualité pédagogique (les fondements théoriques, les méthodes pédagogiques employées) et la qualité du contenu (les savoirs présentés, leur exactitude). À partir des critères proposés dans l'étude de Leroyer (2010) et de la définition de la qualité des ressources éducatives de Lau et Woods (2009), nous avons établi une liste de critères liés au contenu et au contenant qui s'appliquent aux ressources numériques des MEEL, que nous présentons dans le tableau 2.

**Tableau 2. Critères de sélection relatifs au contenu et au contenant de la ressource**

Type de critère	Exemples de critères
Critères relatifs au contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformité aux programmes ;</li> <li>- Possibilité d'utiliser une approche pédagogique souhaitée ;</li> <li>- Exactitude et profondeur des contenus ;</li> <li>- Adaptation aux besoins des élèves ;</li> <li>- Souplesse d'utilisation/adaptation possible du support ;</li> <li>- Leçons clés en main ;</li> <li>- Complémentarité avec les autres supports utilisés en classe ;</li> <li>- Apports théoriques solides ;</li> <li>- Nombre maximum d'élèves avec qui le support peut être utilisé ;</li> <li>- Correction rapide.</li> </ul>
Critères relatifs au contenant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lisibilité des documents ;</li> <li>- Rapport texte-image ;</li> <li>- Attrait visuel de la ressource ;</li> <li>- Facilité d'utilisation de la ressource.</li> </ul>

*Note.* Ce tableau est adapté de Leroyer (2010)

### 3.3.2. Les critères de sélection relatifs à l'aspect commercial et au contexte

Pour ce qui est du deuxième ensemble de critères de Leroyer (2010), nous avons d'abord conservé uniquement les critères relatifs à l'aspect commercial et les critères relatifs au contexte, comme présenté dans le tableau 3. Les critères liés à la formation (par exemple « l'étude du support en formation continue ») ne figurent pas dans nos critères, puisque pour plusieurs enseignants questionnés, les MEEL n'existaient pas lors de leur

formation initiale. Les critères relatifs à l'aspect commercial ont été adaptés à la situation des MEEL en lien avec les caractéristiques de ceux-ci. Par exemple, « la renommée de l'éditeur » est devenue « la renommée du créateur de la ressource » et « les retours sur l'utilisation par le représentant » sont devenus « les évaluations des utilisateurs ». Les critères relatifs au contexte ont été conservés sans modifications à partir de la liste des critères de Leroyer (2010).

**Tableau 3. Critères de sélection relatifs à l'aspect commercial et au contexte**

Type de critère	Exemples de critères
Critères relatifs à l'aspect commercial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consultation d'un aperçu ;</li> <li>- Coût ;</li> <li>- Disponibilité via un abonnement payé par l'école ;</li> <li>- Renommée du créateur de la ressource ;</li> <li>- Évaluations des utilisateurs ;</li> </ul>
Critères relatifs au contexte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avis d'un collègue qui connaît la ressource ;</li> <li>- Usage de la ressource dans les classes antérieures ou suivantes ;</li> <li>- Usage de la ressource dans les autres classes du même niveau ;</li> <li>- Attentes des parents.</li> </ul>

*Note.* Ce tableau est adapté de Leroyer (2010)

Cette liste préliminaire de critères de sélection pour les ressources sera utilisée pour analyser les propos des enseignants dans notre recherche et sera agrémentée des nouveaux critères qui émergeront des échanges.

### **3.4. Les pratiques enseignantes sur les marchés éducatifs en ligne**

Les recherches sur les pratiques enseignantes mettent souvent l'accent sur les activités et interactions de l'enseignant en classe, parfois dans l'intention d'étudier « l'effet maître » de l'enseignant sur les apprentissages de ses élèves ou les pratiques pédagogiques

les plus efficaces (Bru, 2002, 2019). Cependant, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que les pratiques enseignantes ne se limitent pas aux pratiques d'enseignement en classe (Altet, 2002; Lefeuvre et Marcel, 2012; Lenoir, 2017; Leroyer, 2010; Robert et Rogalski, 2002; Roditi, 2003).

Clanet (2012) donne un caractère général au terme « pratiques », en l'utilisant pour désigner « l'ensemble des activités déployées par un enseignant dans l'exercice de son activité professionnelle » (p.50). Pour Altet (2002), la pratique enseignante correspond à la manière propre à chaque enseignant d'exercer l'activité professionnelle qu'est l'enseignement. Les pratiques enseignantes incluent ainsi les actions, les interactions et les transactions en situation (Altet, 2002). Ainsi, les actions et réactions observables tout comme les prises de décisions ayant permis de mettre en œuvre l'activité d'enseignement sont considérées comme des pratiques enseignantes (Altet, 2002). De la même manière, Robert et Rogalski (2002) définissent les pratiques comme tout ce qui est mis en œuvre avant, pendant et après la classe par l'enseignant, par exemple la conception d'activités, la préparation des séances, les discours et les gestes spécifiques en classe ainsi que la correction des travaux d'élèves. Pour Roditi (2005) les pratiques enseignantes regroupent les activités de l'enseignant en classe ainsi que les activités en dehors de la classe qui ont un impact sur les séquences d'enseignement réalisées en présence des élèves. Leroyer (2010) conclut également que l'activité enseignante ne peut se résumer qu'aux activités en classe, et celles-ci sont un résultat du travail personnel de préparation de l'enseignant. Ainsi, la sélection de ressources éducatives, qui sont prévues à des fins d'enseignement ou d'apprentissage ou les deux (Abramovich et al., 2013), s'inscrit dans ces activités de préparation de l'enseignement réalisées en dehors de la classe (Leroyer, 2010).

En continuité avec les travaux d'Altet (2002), Lefeuvre et Marcel (2012), Leroyer (2010), Robert et Rogalski (2002) et Roditi (2005), **nous entendons par le terme « pratiques enseignantes » tout ce qui est mis en œuvre avant, pendant et après la classe, que ce soit des choix, des interactions ou des actions, dans le cadre de l'activité professionnelle de l'enseignant.**

Toutefois, notre intérêt porte sur le travail de préparation de l'enseignant, plus spécifiquement sur les choix, actions et interactions des enseignants en lien avec les

marchés éducatifs en ligne. Pour brosser un portrait plus concret de ces pratiques, les notions de contraintes dans l'exercice d'un métier et de marges de manœuvre (Robert et Rogalski, 2002; Roditi, 2003, 2005) puis celle de contexte sociohistorique des pratiques (Lefevre et Marcel, 2012) seront présentées.

#### **3.4.1. Des contraintes institutionnelles et sociales pour les pratiques enseignantes**

Pour commencer, le fait de considérer les pratiques enseignantes comme l'exercice d'un métier qui comporte ses contraintes permet d'expliquer certains choix qui semblent incohérents ou qui ne s'expliqueraient pas en ne considérant que leur valeur éducative (Roditi, 2005). Ainsi, des contraintes balisent le travail de l'enseignant : la progression des apprentissages prescrite par le ministère et le temps disponible pour enseigner une notion sont deux exemples de contraintes très fortes (Roditi, 2003). En effet, selon Robert et Rogalski (2002), le milieu social de l'enseignant (l'établissement scolaire, les programmes, le choix collectif de manuel) permet d'expliquer ou d'interpréter un bon nombre de décisions prises par l'enseignant. Parmi ces contraintes externes à l'enseignant figurent d'une part les contraintes institutionnelles telles que les programmes, les examens ministériels, les vacances, les obligations face à l'école ou aux parents, et d'autre part les contraintes sociales telles que l'existence d'habitudes dans un métier, la nécessité de paraître compétent aux yeux des collègues et des parents et une certaine obligation de conformité à l'équipe (Robert et Rogalski, 2002).

#### **3.4.2. Des marges de manœuvre des enseignants**

En dépit de ces contraintes, chaque enseignant a également des marges de manœuvre dont témoigne la variété observée dans les pratiques enseignantes par Bressoux et al. (1999), Margolinas et al. (2007), Robert et Rogalski (2002) et Roditi (2003) notamment. Ces marges de manœuvre sont attribuables en partie aux caractéristiques personnelles des enseignants (Robert et Rogalski, 2002). Parmi ces facteurs internes à l'enseignant, nommons leur histoire personnelle, les conceptions de la matière, de l'apprentissage et de l'enseignement, les coûts auxquels ils sont prêts à consentir, leur confort et leurs attentes envers le métier (Robert et Rogalski, 2002).

Parmi ces facteurs internes, l'expérience de l'enseignant semble jouer un rôle important dans les pratiques (Lenoir et Tochon, 2004). Effectivement, plusieurs recherches effectuées auprès d'enseignants québécois du primaire indiquent que la majorité de ceux-ci planifient avant tout à partir de leur expérience personnelle (Lenoir et Tochon, 2004). Bien que les futurs enseignants n'aient pas encore nécessairement d'expérience professionnelle, ceux-ci s'appuieraient également sur leurs expériences passées pour justifier la sélection de ressources en ligne, par exemple sur leur expérience sur les bancs d'école en tant qu'élèves ou sur les expériences partagées par des membres de leurs familles qui seraient eux-mêmes enseignants (Sawyer, Dredger, et al., 2019).

Ainsi, les pratiques enseignantes sont trop complexes pour être analysées uniquement en mesurant les apprentissages des élèves et sont plus cohérentes lorsqu'elles sont analysées en fonction des contraintes externes et des facteurs internes à l'enseignant (Robert et Rogalski, 2002), notamment son expérience (Lenoir et Tochon, 2004; Sawyer, Dredger, et al., 2019). Enfin, Margolinas et al. (2007) font remarquer que les pratiques ne sont pas figées. Par exemple, pour faire face aux nouvelles difficultés de ses élèves, un enseignant doit utiliser son imagination et chercher de nouvelles ressources pour les aider à apprendre (Margolinas et al., 2007). Donc, bien que les pratiques d'un enseignant soient cohérentes et présentent une certaine régularité, elles sont aussi en évolution (Margolinas et al., 2007).

### **3.4.3. Des pratiques enseignantes ancrées dans le contexte sociohistorique**

Au cours des dernières années, le métier d'enseignant a fortement évolué, ce qui doit être considéré dans la recherche sur les pratiques enseignantes qui évoluent également (Lefevre et Marcel, 2012). Les travaux de Lefevre et Marcel (2012) sur les pratiques enseignantes tiennent compte de ce contexte sociohistorique en considérant dans leurs recherches les tâches des enseignants qui se diversifient avec la professionnalisation du métier. Selon Lefevre et Marcel (2012), il est nécessaire de tenir compte des pratiques de travail partagé comme la collaboration, la concertation, la planification et la conception collective avec les différents acteurs de l'école, même si ces pratiques ne se déroulent pas en classe.

Le contexte sociohistorique et culturel revêt une importance certaine pour l'interprétation des pratiques, tout particulièrement dans cette recherche s'intéressant à un phénomène qui transforme les pratiques enseignantes depuis à peine quelques années (Abramovich, 2013). Les pratiques de travail partagé prennent d'ailleurs une forme nouvelle avec les réseaux sociaux comme Facebook et Twitter qui permettent la formation de communautés d'enseignants en ligne (Bergviken Rensfeldt et al., 2018). Ces communautés forment maintenant un moyen privilégié par plusieurs enseignants pour le développement professionnel qui prend différentes formes, entre autres la coopération (la recherche et le partage de ressources ou de conseils), la collaboration (le travail sur une tâche commune), la réflexion et la socialisation (Tour, 2017). Selon Macià et García (2016), ce phénomène de communautés en ligne prendra très probablement de l'expansion au cours des prochaines années. Puisque les réseaux sociaux sont habituellement annoncés comme étant destinés aux loisirs et aux relations sociales, la participation aux groupes de partage d'enseignants peut ne pas sembler être du travail à proprement dit (Bergviken Rensfeldt et al., 2018). Toutefois, de manière consciente ou non, les utilisateurs de ces groupes sont engagés dans des activités cognitives, communicatives et coopératives qui mènent à la consommation et à la création de contenu, de nouveaux produits immatériels (Bergviken Rensfeldt et al., 2018). Ce cadre permet de considérer les activités sur ces communautés en ligne d'enseignants comme étant du travail non payé (Bergviken Rensfeldt et al., 2018). Selon Hughes (2014), ce travail non payé déguisé en passe-temps gagne de plus en plus de terrain sur les moments et endroits auparavant réservés aux loisirs. Par exemple, en utilisant Facebook à la maison, un enseignant peut voir plusieurs publications dans ses actualités d'un groupe Facebook d'enseignants auquel il est abonné (des ressources partagées ou des échanges d'idées liées à la classe). Il peut participer à ces échanges en donnant son avis, en partageant lui-même des ressources ou en téléchargeant des ressources publiées. Dans cet exemple, le travail de l'enseignant (sélectionner des ressources à télécharger ou en partager et participer à des communautés professionnelles informelles) se mêle aux loisirs et se réalise en dehors de l'école à toute heure.

Ainsi, nous avons débuté cette section sur les pratiques enseignantes en précisant qu'elles ne pouvaient se limiter aux pratiques en classe et qu'il fallait considérer les pratiques en dehors de la classe également et les contraintes externes pour comprendre le



travail d'un enseignant (Altet, 2002; Robert et Rogalski, 2002; Roditi, 2003). La prise en compte du contexte dans lequel se déroule la recherche nous amène maintenant à considérer que les pratiques enseignantes se poursuivent non seulement en dehors de la classe, mais aussi en dehors de l'école, à tout lieu et à toute heure via les communautés d'enseignants sur les réseaux sociaux (Bergviken Rensfeldt et al., 2018; Hughes, 2014).

### **3.5. Objectifs de la recherche**

À la lumière de ces informations concernant les MEEL, les ressources éducatives, les critères de sélection des ressources et les pratiques enseignantes, cette étude poursuit deux objectifs. Nous souhaitons dans un premier temps identifier les critères de sélection en jeu dans la sélection des ressources éducatives. Dans un deuxième temps, nous souhaitons décrire les pratiques enseignantes liées à ce processus en relevant des points communs entre les pratiques des enseignants et des sources de variabilité. La section suivante présentera la méthode entreprise pour y arriver.

#### 4. Méthodologie

Avant toute chose, Gohier (2004) souligne que la méthodologie « prend racine dans la posture épistémologique du chercheur et se concrétise par le choix d'instruments de saisie et d'analyse des données, en passant par celui des méthodes » (p.3). Il convient alors de préciser d'abord les positions épistémologiques structurant ce travail de recherche (Gohier, 2004). Cette recherche s'inscrit dans une perspective interprétative, puisqu'elle vise à développer une compréhension profonde du sens que les participants donnent au phénomène des MEEL (Savoie-Zajc, 2003). En outre, puisque le phénomène des MEEL est récent et peu étudié, il s'agit d'une recherche exploratoire (Fortin et Gagnon, 2010).

Ensuite, Bru (2002) et Lenoir (2009) identifient différentes visées de la recherche sur les pratiques enseignantes. Les recherches peuvent avoir une fonction de prescription, et donc chercher à transformer et faire évoluer la pratique, une fonction de formation des enseignants ou une fonction de théorisation pour rendre compte et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu (Bru, 2002; Lenoir, 2009). D'une manière semblable, Lefevre et Marcel (2012) font la distinction entre les recherches à visée heuristique et les recherches ayant pour objectif de transformer les pratiques, ce que les auteurs qualifient respectivement de recherches « sur » les pratiques et de recherches « pour » les pratiques (à partir des écrits de Bru, 2002). L'objectif premier des recherches à visée heuristique est la construction de connaissances sur les pratiques pour les décrire, les comprendre et les expliquer (Lefevre et Marcel, 2012). Les nouvelles connaissances issues des recherches « sur » les pratiques peuvent mener à des changements dans les pratiques et dans les formations, mais dans une démarche séparée de la recherche (Lefevre et Marcel, 2012). Les recherches « pour » les pratiques ont pour but la résolution d'un problème par le changement des pratiques (Lefevre et Marcel, 2012). Considérant notre problématique et notre question de recherche, la présente recherche cible le développement des connaissances sur les pratiques enseignantes, il s'agit donc d'une recherche à visée heuristique, soit une recherche « sur » les pratiques.

Avec cette visée heuristique, Lefevre et Marcel (2012) proposent deux lectures pour interpréter les pratiques : une première lecture s'intéresse à la théorisation des pratiques par l'enseignant lui-même (entretiens *a posteriori*) et une deuxième lecture

implique l'observation des pratiques (Lefevre et Marcel, 2012). La première lecture permet de mieux comprendre les savoirs professionnels conscientisés par les enseignants, c'est-à-dire les savoirs que l'enseignant est en mesure d'explicitier et de commenter (Lefevre et Marcel, 2012). La deuxième lecture permet quant à elle d'observer les savoirs professionnels pour lesquels l'enseignant n'est pas conscient.

De notre côté, ce sont les savoirs professionnels conscientisés par les enseignants qui nous intéressent : les critères qui sont importants à leurs yeux lors de la sélection des ressources éducatives et leurs pratiques lorsqu'ils utilisent les MEEL dans la préparation de leur enseignement. Nous nous sommes donc concentrés sur la première lecture telle que présentée par Lefevre et Marcel (2012). Ainsi, notre recherche s'est inspirée de la méthodologie de Margolinas et al. (2007), qui privilégie des entretiens individuels hors classe avec un petit effectif d'enseignants pour interroger ceux-ci sur leurs pratiques de préparation de l'enseignement.

#### **4.1. Participants**

Pour recruter les participants, nous avons fait appel à des enseignants de différentes écoles de la région de l'Outaouais avec qui nous étions en contact à la manière d'un échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2003). Ce type d'échantillon est privilégié dans le paradigme interprétatif, puisque les informateurs peuvent être sélectionnés pour leur expertise par rapport au sujet à l'étude et sont prêts à partager leurs expériences (Savoie-Zajc, 2003). Ce genre de technique d'échantillonnage non probabiliste peut être utilisé lorsque l'objectif n'est pas d'évaluer les variations à l'intérieur de la population de manière précise, mais plutôt de découvrir des particularités de celle-ci (Beaud, 2009), ce qui est adapté à la présente recherche exploratoire.

Par ailleurs, selon Van Der Maren (2010), il est préférable en recherche exploratoire de favoriser une triangulation élargie, qui vise à enrichir les données obtenues en cherchant des perspectives complémentaires pour tenir compte de toute la complexité du phénomène. Ainsi, nous avons sélectionné un échantillon de participants diversifié afin d'obtenir différentes perspectives par rapport au phénomène (Hatch, 2002; Van Der Maren, 2010a). Puisque la recherche indique que l'âge (Leroyer, 2010), le niveau d'enseignement

(Leroyer, 2010; Sawyer et Myers, 2018) ainsi que l'ancienneté professionnelle (Hu et al., 2018; Leroyer, 2010; Shapiro et al., 2019) sont des variables qui interviennent dans le rapport entre l'enseignant et les ressources éducatives ou l'utilisation des MEEL, notre échantillon a été diversifié pour ces caractéristiques. L'échantillon est aussi composé d'hommes et de femmes.

Les 11 participants sélectionnés étaient des enseignants du préscolaire et du primaire qui travaillaient dans des écoles québécoises et qui utilisaient les MEEL pour se procurer des ressources éducatives. Ceux-ci provenaient de deux centres de services scolaires de la région de l'Outaouais. Le tableau 4 présente l'âge, les années d'expérience en enseignement et le type de classe de chaque participant lors des entretiens qui ont eu lieu en mars et avril 2021.

**Tableau 4. Présentation des participants de la recherche**

Participant (noms fictifs)	Années d'expérience	Groupe d'âge	Type de classe
Béatrice	0-4	25-29	3 <sup>e</sup> année
Camille	0-4	25-29	1 <sup>re</sup> année
Hannah	0-4	25-29	1 <sup>re</sup> année
Emma	5-9	25-29	Maternelle
Félix	5-9	30-34	5 <sup>e</sup> année
Isabelle	5-9	30-34	3 <sup>e</sup> année
Joëlle	5-9	35-39	Adaptation scolaire, TSA, 1 <sup>er</sup> cycle
Antoine	10-14	30-34	Spécialiste d'anglais
Karine	20 et plus	40-44	2 <sup>e</sup> année
Delphine	20 et plus	45-49	6 <sup>e</sup> année
Gisèle	20 et plus	45-49	6 <sup>e</sup> année, éducation internationale

Béatrice, Camille et Hannah enseignaient depuis moins de 5 ans et avaient toutes les trois entre 25 et 29 ans. Emma, Félix, Isabelle et Joëlle enseignaient depuis 5 à 9 ans et

avaient 25 à 29 ans pour Emma, 30 à 34 ans pour Félix et Isabelle et 35 à 39 ans pour Joëlle qui a fait un retour aux études. Antoine enseignait depuis 10 à 14 ans et avait 30 à 34 ans. Karine, Delphine et Gisèle enseignaient depuis 20 ans ou plus et avaient 40 à 44 ans pour Karine et 45 à 49 pour Delphine et Gisèle. Les participants dans la vingtaine avaient donc moins de 5 ans d'expérience (à l'exception d'Emma, qui est près de la trentaine), les participants dans la trentaine avaient de 5 à 14 ans d'expérience et les participants dans la quarantaine avaient 20 ans et plus d'expérience en enseignement.

Les participants de cette étude étaient des enseignants de différents niveaux et spécialités. Antoine était le seul enseignant spécialiste ayant des groupes de différents âges. Emma était la seule enseignante du préscolaire, niveau pour lequel le programme est axé sur les compétences transversales telles que le développement moteur et sensoriel (Ministère de l'Éducation, 2006). Quatre participantes enseignaient au premier cycle, soit Camille (1<sup>re</sup> année), Hannah (1<sup>re</sup> année), Karine (2<sup>e</sup> année) et Joëlle (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année). Hannah enseignait à ce niveau pour la première fois, mais était en congé de maternité au moment de l'entretien. Joëlle est la seule participante qui enseignait dans une classe d'adaptation scolaire, plus spécifiquement avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), pour laquelle le curriculum ne diffère pas des classes régulières, mais les attentes et les besoins sont différents, comme elle l'a expliqué dans son entretien. Deux participantes enseignaient au deuxième cycle en 3<sup>e</sup> année, soit Béatrice et Isabelle. Isabelle enseignait à ce niveau pour la première fois, ayant enseigné au préscolaire depuis le début de sa carrière. Enfin, trois participants enseignaient au troisième cycle, soit Delphine, Félix et Gisèle. Gisèle enseignait dans un programme d'enseignement international impliquant des modules de recherche développant la culture générale et l'ouverture sur le monde, comme elle l'a elle-même décrit.

Enfin, même si nous souhaitions une certaine diversité dans les participants, il était important de s'assurer que ceux-ci étaient tous compétents par rapport à l'utilisation des MEEL afin d'avoir du contenu à analyser (Savoie-Zajc, 2006). Les enseignants interrogés devaient donc avoir téléchargé au moins cinq ressources éducatives sur les MEEL et les présenter lors de l'entretien. Ainsi, ils étaient plus susceptibles de pouvoir élaborer au sujet de leurs critères de sélection des ressources.

## **4.2. L’outil de collecte de données**

L’outil de collecte de données de cette recherche était des entretiens individuels semi-dirigés, utilisés en recherche à visée heuristique sur les pratiques pour avoir accès à la pensée de l’enseignant (Bru, 2002; de Saint-André et al., 2010). Ce type d’entretien est très fréquemment priorisé en recherche qualitative en éducation à des fins de connaissance, de compréhension et d’analyse, et leurs objectifs sont souvent l’exploration, la description et la mise en relation (Baribeau et Royer, 2012). Nous souhaitons avec ces entretiens mieux comprendre les pratiques telles que perçues par les enseignants eux-mêmes (Lefevre et Marcel, 2012). Les entretiens semi-dirigés favorisent des échanges uniques dans lesquels les perspectives de tous sont considérées (Savoie-Zajc, 2003). Ils favorisent une compréhension riche du phénomène ainsi que la coconstruction des connaissances à travers les échanges et les interactions entre les participants et le chercheur (Paillé, 2018; Savoie-Zajc, 2003). La parole est donnée au participant, et l’interaction entre celui-ci et le chercheur permet de mettre au jour le point de vue des individus et leur compréhension d’une expérience vécue (Baribeau et Royer, 2012). Pour mettre à profit l’expérience de la chercheuse, qui elle-même était enseignante et utilisait les MEEL pour se procurer des ressources éducatives et pour vendre celles qu’elle créait, la coconstruction des connaissances était un élément décisif du choix de l’instrument.

### **4.2.1. Préparation de l’entretien**

Comme le suggère Van Der Maren (2010b), une maquette de l’entretien présentait les finalités de l’entretien, les conditions de passation de l’entretien, les avantages pouvant découler de la participation à la recherche pour les enseignants contactés et le schéma général de l’entretien. À l’exception du schéma d’entretien, toutes ces informations ont été partagées avec les participants lors des premières communications afin de leur laisser le temps de se préparer. D’une part, les enseignants devaient avoir le temps de trouver les cinq ressources à présenter lors de l’entretien, d’autre part, selon Van der Maren (2010b), donner le temps à l’informateur de se préparer favorise un entretien plus fructueux. Le participant se sent plus prêt à recevoir le chercheur et a la chance d’organiser ses pensées (Van Der Maren, 2010b). Comme nous souhaitons avoir la liberté d’aborder de nouvelles

pistes amenées par les informateurs, il nous a semblé préférable de parler des sujets qui étaient abordés sans toutefois partager le schéma d'entretien.

#### **4.2.2. Validation du schéma d'entretien**

Le schéma d'entretien a été testé auprès d'une collègue étudiante à la maîtrise en éducation, qui est également enseignante au primaire et qui utilise les MEEL. La chercheuse a mené elle-même l'entretien en vidéoconférence, ce qui lui a permis à la fois de tester l'outil et de s'exercer. La durée de l'entretien a été de 30 à 60 minutes comme prévu. La discussion s'est bien déroulée et plusieurs points intéressants ont été abordés concernant l'utilisation des MEEL, même si cet entretien « test » n'a pas été formellement analysé. Certaines clarifications ont été apportées aux questions pour faciliter les échanges, mais aucun changement majeur n'a été apporté au schéma d'entretien.

#### **4.2.3. Composition du schéma d'entretien**

Notre schéma d'entretien (en annexe II) comportait trois sujets principaux, soit : 1) la présentation du contexte et des caractéristiques du participant; 2) la présentation des cinq ressources choisies; 3) une discussion générale sur la qualité des ressources offertes sur les MEEL. Chacun de ces sujets était divisé en trois à cinq questions, et certaines de ces questions comportaient des sous-questions pour préciser ou reformuler la question ou pour offrir des pistes pour l'élaboration d'une réponse si nécessaire (Hatch, 2002; Savoie-Zajc, 2003). Lors des entretiens, les participants ont été invités à partager à l'écran les ressources qu'ils se sont procurées par le passé et à discuter de leur qualité et de la manière dont celles-ci ont été trouvées et sélectionnées. Ainsi, les ressources présentées ont permis d'alimenter la discussion et le schéma d'entretien a permis d'amener certains aspects des MEEL et d'approfondir les propos des participants. Nous avons mené les entretiens à la manière d'une conversation guidée par la chercheuse, comme le suggère Savoie-Zajc (2003) pour les entretiens individuels semi-dirigés. Les participants pouvaient aussi aborder certains aspects du phénomène auxquels nous n'avions pas pensé en élaborant les questions, ce qui est très enrichissant selon Hatch (2002).

### 4.3. Déroulement de la collecte des données

Tout d'abord, nous avons contacté des participants potentiels par courriel, en personne ou par messagerie instantanée pour décrire la recherche, ses finalités et ce qu'elle nécessitait en termes d'engagement de leur part, et pour leur préciser la valeur de leur témoignage et de leur participation. Nous avons fixé un rendez-vous avec les individus qui se sont montrés intéressés pour un entretien par vidéoconférence avec la plateforme Zoom, en respect des normes sanitaires en vigueur en mars et avril 2021, période lors de laquelle les entretiens ont eu lieu.

Nous avons demandé aux participants de préparer un minimum de cinq ressources provenant des MEEL à présenter lors de l'entretien. Comme certains enseignants posaient des questions sur les ressources à présenter, nous avons rédigé des lignes directrices pour la sélection des ressources que nous leur avons envoyées et que nous avons incluses au courriel pour les prochains recrutements. Ce petit guide (en annexe III), indiquait comment identifier un MEEL en donnant des exemples de MEEL et des exemples de sites qui n'en sont pas. Le guide suggérait aussi de varier les ressources (leur type, leur provenance), et de présenter des ressources qui étaient soit excellentes à leurs yeux, très typiques de ce qu'ils achetaient ou décevantes selon eux. La plupart des participants ont pu envoyer les ressources à l'avance, ce qui nous a permis de nous assurer que les ressources provenaient bel et bien des MEEL. Une seule ressource provenant d'un organisme plutôt qu'un MEEL a été présentée par erreur, la présentation de cette ressource a donc été retirée du corpus.

Au moment de réaliser les entretiens, pour briser la glace, nous avons rappelé au participant l'objectif de la recherche, puis nous avons demandé la permission d'enregistrer la rencontre en rappelant que les propos enregistrés étaient confidentiels, comme exigé par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO. Nous avons expliqué le déroulement de l'entretien, qui était sous forme de discussion articulée autour de trois principales questions. Nous avons assuré au participant que l'objectif de l'entretien était de comprendre ses perceptions par rapport au phénomène, et donc, qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse.



Puis, nous avons débuté l'entretien en invitant le participant à se présenter en décrivant brièvement son contexte d'enseignement, son expérience en enseignement et son expérience avec les MEEL (questions 1 à 3 du schéma d'entretien, annexe II). Ensuite, nous avons demandé au participant de partager à l'écran la première ressource choisie (ou nous l'avons partagée si nous les avons reçues) et de la décrire. En suivant la discussion, nous avons posé des questions en lien avec la ressource présentée (questions 4 à 7 du schéma d'entretien). Nous avons discuté des ressources éducatives choisies, de leur recherche, de leur sélection et de leur qualité une à la suite de l'autre, avec la ressource à l'écran en appui. Ensuite, nous avons invité le participant à discuter plus librement de la qualité des ressources sur les MEEL avec des questions ouvertes prévues dans le schéma (questions 8 à 12) ou improvisées selon la direction que prenait la discussion. Puisqu'il s'agissait d'une recherche exploratoire, nous avons trouvé important de garder une souplesse lors de la collecte de données afin de laisser la place à toute l'information accessible dans le discours du participant (Van Der Maren, 2010a). C'est pourquoi nous avons souvent laissé de côté les questions prévues afin de favoriser des échanges fluides dans lesquels les participants pouvaient apporter leurs propres idées lors de la collecte de données (Van Der Maren, 2010a). Pour terminer, nous avons remercié les informateurs de leur participation. La durée des entretiens était de 30 à 60 minutes.

#### **4.4. Considérations éthiques**

Pour ce projet, une approbation du comité d'éthique de la recherche de l'UQO a été obtenue avant de commencer la collecte. Puisqu'il ne s'agissait pas d'un sujet sensible pour lequel les participants étaient vulnérables, les enjeux éthiques étaient : 1) le respect du droit d'auteur des ressources, puisque celles-ci ne sont pas libres de droits, 2) la confidentialité des participants et 3) le consentement libre et éclairé des participants (Fortin et Gagnon, 2010).

Premièrement, pour respecter les droits d'auteur et les conditions d'achat des ressources présentées ou envoyées dans le cadre de l'entretien, celles-ci n'ont pas été utilisées en dehors de cette recherche et ont été effacées de l'ordinateur après l'étude. Deuxièmement, un pseudonyme a permis de conserver la confidentialité des participants dans les transcriptions et seulement les personnes autorisées ont eu accès aux données

(Fortin et Gagnon, 2010). Troisièmement, pour nous assurer que les participants s'engageaient en connaissant bien les conditions dans lesquelles l'entretien serait tenu, ceux-ci ont rempli un formulaire de consentement pour l'entretien (Fortin et Gagnon, 2010). Ce formulaire précisait le sujet de l'étude et ses objectifs, et expliquait que l'entretien serait enregistré (enregistrement audio et vidéo) et conservé pour toute la durée de l'étude, mais que l'anonymat serait conservé dans les résultats de recherche et que ces enregistrements seraient détruits (après cinq ans).

#### **4.5. Traitement des données**

L'analyse de données a été réalisée après avoir terminé tous les entretiens afin de ne pas introduire les éléments susceptibles de renforcer certaines interprétations ou de discriminer de nouvelles informations potentielles (Van Der Maren, 2010a).

Nous avons d'abord effectué la transcription complète des entretiens en attribuant un pseudonyme à chaque participant pour préserver la confidentialité des données. Plusieurs règles ont permis de contrôler la rigueur dans la transcription (Lapadat et Lindsay, 1999; McLellan et al., 2003; Mergenthaler et Stinson, 1992). Tout d'abord, nous avons préservé la forme du discours de manière naturelle en transcrivant le discours avec les élisions, les erreurs grammaticales et les onomatopées ou sons produits (rires, soupirs) (McLellan et al., 2003; Mergenthaler et Stinson, 1992). La ponctuation a été choisie afin de représenter l'intonation et l'accent sur certains éléments du discours du participant (McLellan et al., 2003; Mergenthaler et Stinson, 1992). Des étiquettes ont permis d'identifier la personne qui s'exprime (le participant ou la chercheuse). Lorsque les transcriptions ont été terminées, elles ont été importées dans le logiciel de traitement de données NVivo (Bazeley et Jackson, 2013; Dionne, 2018). Ce logiciel nous a permis d'organiser les données, de les encoder et de les visualiser en schémas ou en graphiques pour en faciliter l'interprétation (Bazeley et Jackson, 2013).

Ensuite, une analyse thématique de contenus manifestes a été conduite sur les verbatim des entretiens afin de relever les thèmes principaux abordés dans les entretiens et de les mettre en relation (Van der Maren, 2004). Nous avons débuté en suivant les trois

principales étapes de l'analyse de données : la description, l'analyse et l'interprétation (Wolcott, 1994).

#### **4.5.1. La description des entretiens**

La première étape, la description, consiste à lire le matériel, dans notre cas, le verbatim d'entretiens, pour le décrire et en dégager un sens général (Dionne, 2018). Nous avons donc lu à plusieurs reprises le verbatim d'entretiens et nous avons noté à l'aide de mots-clés et de schémas les idées et les thèmes abordés dans un journal de bord, puis nous avons organisé les données le plus clairement possible dans le logiciel (Blais et Martineau, 2006; Dionne, 2018; Wolcott, 1994).

#### **4.5.2. L'analyse des entretiens**

Pour l'étape de l'analyse des données, nous avons effectué la codification des données pour les regrouper et leur donner un sens (Dionne, 2018). Une stratégie de codage mixte a été appliquée, puisque cette stratégie est bien adaptée lorsque la recherche est exploratoire, mais que le chercheur a tout de même des connaissances sur le sujet de l'étude (Van der Maren, 2004). L'analyse a donc débuté avec une liste ouverte de rubriques liées à la qualité des ressources éducatives provenant du cadre conceptuel et des thèmes ont été ajoutés à cette liste (Van der Maren, 2004). Au fil de la lecture, des segments de tailles variées (allant d'un énoncé à un paragraphe) représentant une unité de sens ont été identifiés et encodés avec un des thèmes initiaux ou avec un nouveau thème si nécessaire. Un très grand nombre de thèmes émergents sur les critères de sélection et les pratiques des MEEL ainsi que plusieurs codes et catégories qui se superposaient ont rendu la création d'une grille finale de codage difficile.

Après de nombreuses modifications à la grille de codage et des tentatives de contre-codage échouées avec un accord interjuges insuffisant, des changements au cadre conceptuel à partir des écrits scientifiques ont été apportés. Les critères de qualité des ressources ont été remplacés par les critères de sélection des ressources et le concept de pratiques enseignantes a été présenté de manière plus formelle, puisque les pratiques étaient seulement abordées à travers les autres concepts. À partir de ce nouveau cadre, une grille de codage mieux organisée et plus représentative du sujet des entretiens a été élaborée.

Celle-ci comportait des catégories pour les critères de sélection et des critères proposés dans d'autres recherches sur les ressources éducatives que nous avons adaptés aux MEEL. Les pratiques qui avaient émergé lors des premières tentatives de codage ont également été ajoutées à cette liste de rubriques. La grille de codage finale est présentée en annexe IV.

Ainsi, le codage a été repris pour chaque entretien avec la liste révisée, à laquelle s'ajoutaient de nouveaux thèmes à l'occasion. Lorsque la grille de codage s'est enfin stabilisée, un contre-codage a encore une fois été réalisé sur deux des entretiens (ce qui représente plus du 10% du matériel) par une collègue de la maîtrise en éducation. Un accord interjuges de plus de 70% (75% pour l'entretien d'Hannah et 78% pour l'entretien d'Emma) a été obtenu. Cette mesure visait à assurer la validité interne de la recherche avec une triangulation de l'analyse (Laperrière, 1997).

#### **4.5.3. L'interprétation des données**

La troisième et dernière étape était celle de l'interprétation des données (Dionne, 2018). Les thèmes ont été regroupés, comparés et mis en relation afin d'identifier des « patterns » et de formuler ainsi un récit rendant compte de notre interprétation des données (Miles et al., 2003). Les résultats ont été rédigés sous forme de textes, de tableaux et de diagrammes présentant les catégories, les thèmes abordés dans chaque catégorie et le nombre de passages et de participants abordant un thème. C'est en conceptualisant les catégories avec les données théoriques provenant du cadre conceptuel et de la problématique, en les mettant en relation et en nous intéressant à la pondération de chacune d'entre elles que nous avons tenté de répondre à la question de départ (Dionne, 2018; Wolcott, 1994). Nous avons ainsi pu identifier des critères de sélection pour les ressources de ces sites ainsi que des pratiques de sélection fréquemment utilisées par les enseignants sur les MEEL. En lien avec notre cadre sur les pratiques enseignantes, nous avons pu relever des contraintes qui exerçaient une grande influence sur la sélection des ressources éducatives en ligne, ainsi que des sources de variabilité dans les pratiques enseignantes.

#### **4.6. Limites**

Avant de présenter les résultats, il est à noter que l'analyse a tenu compte des éléments du contexte et des sources de subjectivité pouvant influencer les participants dans

leurs propos ainsi que dans notre interprétation des données (Drapeau, 2004; Laperrière, 1997; Van Der Maren, 2010a). Il convient donc d'identifier clairement ce contexte et ces sources de subjectivité et comment ceux-ci ont été abordés afin d'assurer une plus grande scientificité des résultats et des interprétations (Drapeau, 2004; Van Der Maren, 2010a).

Tout d'abord, l'échantillon a été constitué de manière non probabiliste et sa taille est limitée. Pour assurer que la recherche soit tout de même généralisable à d'autres contextes, nous avons appliqué deux principes, celui de la saturation des données et celui de la description de la population et du contexte de l'étude (Drapeau, 2004). En effet, afin de nous assurer que l'échantillon était représentatif de la problématique, nous avons recruté des participants jusqu'à ce que les entretiens ne semblaient plus fournir d'éléments nouveaux à la recherche (Drapeau, 2004). Cependant, il est important de noter que l'échantillon ne permet pas de rendre compte de la diversité culturelle de la population, puisque tous les participants sont des hommes et des femmes d'origine caucasienne, tout comme la chercheuse. Nous reconnaissons que les points de vue représentés dans les résultats peuvent ne pas concorder avec ceux de personnes appartenant à des minorités culturelles. Les prochaines recherches au sujet des MEEL devraient inclure une plus grande diversité culturelle.

Pour ce qui est du contexte, il est à noter que la collecte de données s'est déroulée durant une situation de pandémie mondiale (COVID-19) qui a nécessairement affecté la pratique des enseignants. En effet, au Québec en 2021, les mesures sanitaires imposaient parfois aux enseignants d'enseigner à partir de la maison et d'envoyer des devoirs à faire à leurs élèves en ligne. Cette situation peut avoir favorisé l'utilisation des MEEL, qui sont accessibles de partout et qui offrent des ressources déjà en format numérique. C'est d'ailleurs le cas selon une étude de Carpenter et al. (2021), dans laquelle 65% des répondants indiquaient utiliser davantage ou d'une manière différente le MEEL *Teachers Pay Teachers* depuis le début de la pandémie. C'est en raison de cette même situation que les entretiens ont eu lieu à distance via vidéoconférence. À l'exception de Félix, qui a réalisé l'entretien dans sa classe, les autres enseignants ont choisi de réaliser les entretiens à partir de la maison, pour la plupart durant la semaine de relâche de mars.

Comme mentionné précédemment, la chercheuse connaissait tous les sujets de l'étude, qui étaient soit d'anciens collègues d'université ou de travail. L'accès à des informateurs était donc facilité par cette appartenance de la chercheuse au milieu. Cette connaissance de nombreux enseignants compétents avec les MEEL a permis d'ailleurs de recruter des participants de manière à diversifier l'âge, l'expérience et le type de classe des enseignants. Toutefois, le fait de connaître les informateurs représente un danger de rapporter seulement l'information qui fait mieux paraître les participants (Poisson, 1991). Le contre-codage réalisé par une personne ne connaissant pas les participants a contribué à réduire le risque de biais lié à cette connaissance des sujets, et la chercheuse est restée vigilante par rapport à ce biais potentiel.

De plus, comme la chercheuse en était à sa première expérience d'entretiens, il se peut qu'elle ait négligé certaines techniques et stratégies d'entretien qui auraient permis d'obtenir de meilleurs résultats (Poupart, 1997). D'ailleurs, le fait que les questions prévues sur la qualité des ressources ont obtenu des réponses concernant davantage les critères de sélection peut en témoigner. Le fait de s'exercer à l'avance a pu aider à réduire quelque peu ce risque, mais il est néanmoins important de garder en tête cette limite.

Enfin, comme l'entretien recueille des propos des acteurs en différé de leurs activités, des limites quant à la fidélité de ces récits sont à prendre en compte et la triangulation avec l'observation aurait été souhaitable (Veyrunes, 2012). Cependant, sans avoir été formellement analysées dans la recherche, les ressources qui ont été présentées permettaient au participant de se réévoquer de manière plus fidèle l'action analysée et sa signification (par exemple, les raisons du choix d'une telle ressource) et donc de fournir un récit plus près de la réalité (Veyrunes, 2012).

## 5. Résultats

De manière à répondre aux objectifs de la recherche, les résultats sont présentés sous forme de critères de sélection des ressources et de pratiques enseignantes liées à l'utilisation des MEEL.

### 5.1. Critères de sélection des ressources

Tout d'abord, les critères de sélection des ressources ont été divisés en fonction des quatre catégories issues du cadre conceptuel : 1) les critères liés au contenu, 2) au contenant, 3) à l'aspect commercial et 4) au contexte (Leroy, 2010). Les critères liés au contenu et les critères liés au contenant font référence à la qualité de la ressource. Quant à eux, les critères liés au contexte et les critères commerciaux ne font pas référence à la qualité de la ressource en soi, mais à l'influence de certaines contraintes (par exemple, le coût de la ressource et le budget disponible) sur la sélection des ressources. Le tableau 5 présente les quatre catégories de critères ainsi que le nombre d'entretiens, de nœuds et de références encodés pour chacune d'entre elles. Les résultats seront présentés en ordre du plus grand nombre d'entretiens encodés d'abord, puis en fonction du nombre de références lorsqu'une catégorie ou un nœud est encodé dans le même nombre d'entretiens. Cet ordre de présentation a été choisi pour tous les tableaux du chapitre des résultats pour mieux présenter quels critères et pratiques sont partagés par plusieurs participants et lesquels sont spécifiques à certains d'entre eux.

**Tableau 5. Nombre d'entretiens, de nœuds et de références encodés dans chaque catégorie de critères de sélection**

Nom de la catégorie	Entretiens	Nœuds	Références
Contenu	11	11	276
Contenant	11	5	121
Commercial	11	7	113
Contexte	8	3	39

Les catégories de critères liés au contenu, au contenant et à l'aspect commercial ont toutes les trois été abordées dans les 11 entretiens. La catégorie liée au contexte a quant à

elle été abordée par huit des 11 enseignants. Le tableau 6 présente le nombre de références encodées dans chacun des entretiens par catégorie de critères. Il est à noter que, comme le présente ce tableau, les critères liés au contenu sont les plus abordés dans tous les entretiens sans exception. Les critères liés au contenant et les critères liés à l'aspect commercial se situent quant à eux en alternance en deuxième et troisième place par ordre de fréquence d'encodage et les critères liés au contexte sont les moins mentionnés dans tous les entretiens sauf ceux de Gisèle et d'Hannah.

**Tableau 6. Nombre de références encodées par entretien dans chaque catégorie de critères**

Catégorie de critères	Antoine	Béatrice	Camille	Delphine	Emma	Félix	Gisèle	Hannah	Isabelle	Joëlle	Karine
Contenu	25	38	36	27	13	15	35	13	23	30	21
Contenant	14	17	11	4	8	6	8	9	14	15	15
Commercial	21	21	13	7	10	3	20	3	2	5	8
Contexte	3	2	9	0	2	0	8	9	5	0	1

Les prochaines sections présentent les résultats selon les quatre catégories avec un exemple de référence pour illustrer chacun des critères.

### 5.1.1. Critères liés au contenu

La catégorie des critères liés au contenu, présente dans les 11 entretiens, regroupe les 11 nœuds présentés dans le tableau 7 ci-dessous. Il s'agit de divers aspects didactiques et pédagogiques auxquels les enseignants accordent de l'importance lors de la sélection des ressources. Avec ses 276 références, il s'agit de la catégorie regroupant les critères dont les enseignants ont le plus parlé.



**Tableau 7. Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des critères liés au contenu**

Nom du nœud	Entretiens	Références
Adéquation avec l'intention pédagogique	11	62
Adéquation avec l'approche pédagogique	10	30
Élèves aiment l'activité	9	39
Clés en main ou complet	9	21
Bon niveau de difficulté	9	19
Adapté aux besoins des élèves	8	14
Exactitude des contenus	7	19
Conforme aux programmes	7	17
Permet l'autonomie des élèves	6	24
Bonne souplesse d'utilisation	6	17
Complémentarité avec les autres ressources	5	14

Le premier critère, l'adéquation avec l'intention pédagogique, est le seul critère ayant été mentionné dans tous les entretiens, pour un total de 62 références. Les enseignants ont indiqué qu'ils choisissent des ressources qui répondent à leurs objectifs d'enseignement, autant pour les notions traitées que pour les compétences mobilisées. Joëlle donne d'ailleurs un exemple de ressource ne correspondant pas à son intention :

Ça m'arrivait des fois, je me dis « je vais travailler les mots questions dans une compréhension », puis je trouve un beau texte sur les planètes, que je télécharge avec enthousiasme, pour finalement me rendre compte qu'il n'y a pas de mots questions, les questions c'est « relie ça avec ça » [...]. Fait que c'est sûr que je vérifie si ça suit l'intention que j'avais avec le matériel. (Joëlle)

Le deuxième critère, l'adéquation avec l'approche pédagogique, a été mentionné par dix enseignants (tous sauf Hannah) dans 30 références. Les enseignants disent sélectionner une ressource qui leur permet d'enseigner selon la méthode ou l'approche souhaitée, par exemple enseigner avec des ateliers ou des cartes à tâches, faire un

enseignement par projet ou magistral, ou comme Antoine, emprunter une méthode spécifique considérée efficace: « C'est une approche que j'aime, ça s'appelle PPR en anglais, c'est de faire bouger dans le fond en nommant des mots. Puis ça c'est très efficace pour l'apprentissage en jeune âge. »

Le troisième critère, le fait que les élèves aiment l'activité, a été abordé par neuf enseignants (tous sauf Hannah et Joëlle) dans 39 passages. Pour juger de la qualité d'une ressource, les enseignants s'appuient sur le fait que la ressource est intéressante pour les élèves, qu'elle est ludique et différente ou que les élèves disent aimer l'activité. C'est ce qu'explique Gisèle dans cet extrait : « Ça fait plusieurs années que je l'utilise celle-là, les enfants aiment toujours le faire, parce qu'ils aiment ça coller les petits velcros. Pour eux ça a plus l'impression d'être un jeu que d'être un travail. »

Le quatrième critère, le fait que la ressource éducative soit clés en main ou complète, a été mentionné dans neuf entretiens (tous sauf Félix et Karine), pour un total de 39 références. Les enseignants expliquent aimer qu'une ressource puisse être utilisée comme telle, sans qu'il soit nécessaire de l'adapter ou de la jumeler à d'autres ressources pour qu'elle soit complète, comme l'explique Antoine dans cet extrait : « Ce que j'aimais dans cette ressource-là c'est qu'elle est très complète, [...] l'unité des maisons en parlant des pièces, des objets [...]. Ils ont pas oublié grand-chose sur celle-là. J'en avais d'autres avant, mais elles étaient pas aussi complètes. »

Le cinquième critère, une ressource correspondant au bon niveau de difficulté, a été mentionné par neuf enseignants (tous sauf Emma et Camille) dans 19 références. Pour ces enseignants, le niveau de difficulté doit être adéquat pour les élèves de la classe ou la ressource doit présenter une augmentation progressive du niveau de difficulté. Cet extrait de Béatrice décrit une mauvaise expérience avec une ressource d'un niveau de difficulté inadéquat : « J'étais quand même déçue. J'ai trouvé le jeu, pas adapté, je trouvais que c'était plus premier cycle que deuxième cycle. Donc j'ai pas joué finalement avec mes élèves. »

Le sixième critère, une ressource qui est adaptée aux besoins des élèves, a été abordé dans huit entretiens (tous sauf Antoine, Emma et Isabelle) dans 14 extraits. Les enseignants sélectionnent des ressources qui répondent à des besoins particuliers de leurs

élèves. Cet extrait d'entretien avec Camille cite en exemple une ressource qui n'a pas été utilisée, car elle ne respectait pas ce critère :

Je trouve [que le dictionnaire] est mal organisé, puis, pour mes cocos qui ont de la difficulté à se concentrer, [...] c'est tellement surchargé que je trouve que c'est pas pratique pour eux. [...] Donc malheureusement je l'utilise pas parce que je trouve qu'il répond pas aux besoins de mes cocos. (Camille)

Le septième critère, l'exactitude des contenus, a été mentionné par sept enseignants (Antoine, Béatrice, Delphine, Félix, Gisèle, Joëlle et Karine) dans 19 extraits. Les enseignants considèrent qu'il est important que la ressource ne contienne pas d'erreurs de langue ou d'inexactitudes dans les contenus, comme cet extrait de l'entretien avec Gisèle l'exprime : « Je veux pas donner un contenu à mes élèves où il y a des erreurs, là ça c'est sûr, [...] il me semble, en tant que communauté d'enseignantes, c'est pas pardonnable. »

Le huitième critère, la conformité aux programmes, a été mentionné par sept enseignants (Béatrice, Delphine, Félix, Gisèle, Hannah, Joëlle et Karine) 17 fois. La ressource devait suivre la progression des apprentissages et les compétences du curriculum, comme l'illustrent les propos de Delphine : « Au niveau des feuilles d'activités, faut faire attention parce que parfois ça correspond bien à ce que le programme demande, mais parfois ça correspond pas non plus. »

Le neuvième critère, le fait que la ressource permette l'autonomie des élèves, a été mentionné par six enseignantes (Béatrice, Camille, Delphine, Gisèle, Isabelle et Joëlle) dans 24 extraits. Par la simplicité des consignes, la redondance dans les activités proposées, des outils comme le corrigé ou des pictogrammes illustrant les étapes à suivre, certaines ressources favorisaient l'autonomie des élèves. Pour Béatrice, il s'agit d'ailleurs d'un de ses principaux critères de sélection : « Le corrigé, c'est quand même beaucoup, parce que je fonctionne tellement en sous-groupe que j'aime qu'ils soient autonomes, parce qu'on est des pieuvres, mais pas tant [rires]. »

Le dixième critère, une ressource offrant une bonne souplesse d'utilisation, a été mentionné par six enseignants (Antoine, Béatrice, Camille, Emma, Joëlle et Karine) dans 17 passages. Les enseignants apprécient qu'une ressource puisse être modifiée ou être

utilisée de plusieurs manières différentes (en groupe, en sous-groupes ou individuellement, en manipulant, en découpant ou en écrivant, etc.) pour différencier l'enseignement ou s'adapter à la classe. C'est ce dont il est question dans ces propos de Camille au sujet d'une ressource qu'elle présente : « J'apprécie beaucoup pouvoir la modifier [...]. En général, c'est bien quand c'est clés en main, mais je pense que dans certains cas c'est important aussi de pouvoir l'adapter à où tu es rendu dans l'enseignement des notions de tes élèves. »

Le onzième et dernier critère de cette catégorie, la complémentarité avec les autres ressources, a été abordé par cinq enseignants (Camille, Delphine, Félix, Gisèle et Karine) dans 14 extraits. Ces enseignants apprécient qu'une ressource complète bien les autres ressources utilisées en classe telles que les manuels et les cahiers d'exercices ou d'autres ressources provenant des MEEL. C'est ce dont traitent les propos de Camille : « Ce que j'aimais des dernières années, c'est que ça suivait la progression du cahier qu'on utilisait, donc *1,2,3 avec Nougat*, c'était les mêmes apprentissages. »

Ainsi, la catégorie des critères liés au contenu des ressources comprend un grand nombre de critères abordés très souvent par les enseignants. Cela témoigne de l'importance de la qualité du contenu pour la sélection des ressources éducatives sur les MEEL.

### 5.1.2. Critères liés au contenant

Bien qu'ils soient moins nombreux que les critères de la catégorie précédente, les critères liés au contenant ont également été mentionnés dans tous les entretiens. Elle regroupe les cinq nœuds présentés dans le tableau 8, pour un total de 121 références.

**Tableau 8. Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des critères liés au contenant**

Nœud	Entretiens	Références
Attrait visuel	10	55
Facilité d'utilisation de la ressource	10	30
Thématique	8	17
Rapport texte-image	5	15
Lisibilité du texte	4	4

Le premier critère de cette catégorie, l'attrait visuel, a été mentionné par dix enseignants (tous sauf Joëlle) dans 55 passages. Les enseignants aiment qu'une ressource soit visuellement attrayante (ou « *cute* », un terme employé par Béatrice, Félix, Hannah et Karine) par ses couleurs, les images qui la décorent et son esthétisme en général. Cet extrait de l'entretien de Béatrice témoigne de l'importance de ce critère : « je suis allée voir les autres, mais c'est lui qui m'a [accrochée]..., je le trouvais *cute*, puis je l'ai juste acheté. »

Le deuxième critère, la facilité d'utilisation de la ressource, a été mentionné par dix enseignants (tous sauf Delphine) dans 30 extraits. Les enseignants aiment que la ressource soit bien faite, bien pensée ou bien organisée, qu'elle s'utilise facilement, que l'information soit accessible ou que des outils facilitent son utilisation. Camille raconte d'ailleurs qu'elle a délaissé une ressource qui ne répondait pas à ce critère dans l'extrait qui suit :

Il y a certaines pages qui sont bien organisées, mais si je cherche par exemple les animaux, bien là j'ai les animaux de la ferme, j'ai les animaux de la jungle, donc ça devient difficile pour mes cocos qui doivent se questionner « ok cet animal-là, est-ce que c'est dans la ferme que je vais le retrouver? » Donc, je trouvais que c'était difficile pour eux de se retrouver. (Camille)

Le troisième critère, la thématique de la ressource, a été mentionné par huit enseignants (tous sauf Delphine, Félix et Gisèle) dans 17 références. Le fait que la ressource exploite une thématique intéressante pour les élèves ou correspondant à la thématique du moment (par exemple, l'espace, le corps humain, Halloween, Noël, etc.) est un atout. Les propos d'Isabelle illustrent bien ce critère : « Si je travaille quelque chose à l'automne, bien je vais chercher quelque chose avec des feuilles d'automne, si je travaille quelque chose dans le temps de l'Halloween, bien j'aime ça que ça soit des cartes avec des images d'Halloween. »

Le quatrième critère, le rapport texte-image, a été mentionné par cinq enseignants (Antoine, Camille, Emma, Joëlle et Karine) dans 15 références. Les enseignants préfèrent qu'une ressource soit épurée, qu'elle ne soit pas surchargée, que l'espacement entre les images et le texte soit suffisant et qu'il n'y ait pas d'images inutiles. C'est ce dont traite Joëlle dans cet extrait : « Ce que j'aimais aussi, c'est que pour mes élèves, il y a pas de flaf

inutile, il y a pas de décorations [...] ou de thèmes, c'est vraiment l'essentiel qui est centré, donc ça leur permet de bien comprendre. »

Le cinquième et dernier critère de cette catégorie, la lisibilité du texte, a été abordé dans quatre entretiens (Camille, Félix, Hannah et Joëlle) à quatre reprises au total. La taille de la police de caractère est mentionnée par ces enseignants, comme dans cet extrait de l'entretien avec Camille : « Des fois, c'est écrit très petit, donc pour mes cocos qui ont de la difficulté, je dois aller repasser en dessous au crayon pour l'écrire plus gros parce que l'écriture, elle est très petite. »

La catégorie des critères liés au contenant est mentionnée régulièrement malgré le nombre restreint de critères. La qualité technique et esthétique de la ressource est donc elle aussi importante pour les enseignants lors de la sélection des ressources.

### 5.1.3. Critères liés à l'aspect commercial

Tout comme les deux premières catégories, la catégorie des critères liés à l'aspect commercial a été mentionnée par tous les enseignants. Cette catégorie regroupe 113 références dans sept nœuds. Le tableau 9 présente le nombre d'entretiens et le nombre de références encodés dans chaque critère de la catégorie.

**Tableau 9. Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des critères liés à l'aspect commercial**

Nœud	Entretiens	Références
Qualité de l'aperçu et de la description	11	25
Gratuité de la ressource	8	30
Visibilité de la ressource (publicité)	7	14
Faible coût de la ressource	4	12
Créateur apprécié par l'enseignant	4	23
Créateur jouissant d'une bonne réputation	4	6
Achat local	1	3

Le premier critère de cette catégorie, la qualité de l’aperçu et de la description des ressources, a été mentionné dans tous les entretiens, pour un total de 25 références. Les enseignants préfèrent avoir accès à un aperçu suffisant de la ressource avant de procéder à son téléchargement dans les cas où la ressource n’est pas gratuite. Pour plusieurs, ce critère est toutefois dépendant du coût de la ressource, comme l’explique Antoine dans cet extrait :

Je suis plus frileux [d’acheter la ressource avec seulement un aperçu], mais ça dépend du prix. Des fois je suis prêt à prendre un petit *guess*, puis, est-ce que c’est déjà arrivé que ça me satisfaisait pas, disons pour le prix que j’avais payé, je te dirais oui et non. (Antoine)

Le deuxième critère, la gratuité de la ressource, est présent dans huit entretiens (Antoine, Béatrice, Camille, Delphine, Emma, Gisèle, Joëlle et Karine), pour un total de 30 références. Ce critère était très important pour certains enseignants qui ne souhaitent pas dépenser pour les ressources, comme l’illustrent les propos d’Emma : « Je l’ai pas payée [la ressource], je l’ai trouvée gratuitement sur *Mieux Enseigner* [rires]. Je te dis c’est très rare que je paye pour des ressources [rires]. » Elle ajoute d’ailleurs que cela fait partie de ses critères de recherche : « Les étés, j’écris “ressources gratuites” puis là, je télécharge les documents que je peux télécharger gratuitement. »

Le troisième critère, la visibilité de la ressource grâce à la publicité, a été nommé dans sept entretiens (Antoine, Béatrice, Camille, Emma, Gisèle, Hannah et Karine), 14 fois au total. Les publicités mentionnées par les enseignants sont généralement vues sur les réseaux sociaux, et peuvent être entre autres la gratuité de la ressource pour une journée seulement, des publications présentant la ressource, une vidéo explicative de la ressource. Dans l’extrait qui suit, Camille explique d’ailleurs qu’elle achète plus d’une ressource après avoir vu une publicité : « Donc celle-là aussi, je l’ai découvert via les groupes Facebook. Donc elle faisait de la publicité, puis le premier qu’elle a fait, elle l’a partagé gratuitement, et mes élèves et moi on est rapidement devenus accros [rires]. »

Le quatrième critère, le faible coût de la ressource, a été mentionné par quatre enseignants (Antoine, Félix, Gisèle et Karine) dans 12 extraits. Le fait que la ressource coûte peu influence la sélection de la ressource, comme l’illustrent ces propos d’Antoine : « La ressource me convenait dans le sens qu’elle est vraiment pas chère. »

Le cinquième critère, le fait que le créateur de la ressource soit apprécié par l'enseignant, a été mentionné par quatre enseignants (Antoine, Béatrice, Gisèle et Joëlle) dans 23 références. Les enseignants apprennent à connaître des créateurs et apprécient leurs ressources, ce qui les incite parfois à commencer leurs recherches par les boutiques de ces derniers ou à télécharger plusieurs ressources d'un même créateur. Ce critère est particulièrement important pour Béatrice, comme cet extrait en témoigne : « *La classe de Karine* c'est ma créatrice chouchou, je l'adore, j'ai pratiquement tout ce qu'elle fait. »

Le sixième critère, le fait que le créateur jouisse d'une bonne réputation, a été mentionné par quatre enseignants (Béatrice, Camille, Félix et Gisèle) dans six références. Les enseignants peuvent être portés à acheter davantage des ressources de créateurs qu'ils connaissent et qu'ils considèrent réputés dans une matière scolaire, par exemple dans les arts plastiques. Dans son entretien, Béatrice raconte d'ailleurs qu'elle a acheté une ressource en se fiant à la réputation de la créatrice, mais qu'elle a été déçue : « J'ai été un petit peu déçue, puis je me suis fiée, à sa réputation mettons. Je me suis pas tant questionnée, puis j'ai pas tant analysé non plus avant. » Elle s'attend d'ailleurs à avoir des ressources de qualité de certains créateurs : « Normalement je m'attends, quand j'achète du *Claudia Loubier*, de l'avoir clés en main. »

Le septième et dernier critère de la catégorie, l'achat local, a été mentionné par un seul enseignant (Antoine) à trois reprises. Pour cet enseignant spécialiste d'anglais langue seconde, il était intéressant qu'une ressource soit créée par un enseignant du Québec : « Donc ça remplissait vraiment mes critères d'achat là, quand on peut le faire local c'est bien. » Comme les ressources en anglais proviennent davantage des autres pays, il se peut que l'enjeu de l'achat local soit plus présent pour cet enseignant que pour les autres qui ont accès principalement à des ressources québécoises.

La troisième catégorie de critères, les critères liés à l'aspect commercial, a été fréquemment mentionnée par les enseignants. Plus loin, les pratiques liées à l'aspect monétaire permettront de compléter le portrait de l'aspect commercial des MEEL.



#### 5.1.4. Critères liés au contexte

Les critères liés au contexte sont la catégorie de critères ayant été mentionnée le moins fréquemment par les enseignants. Comme le présente le tableau 10, les trois nœuds de cette catégorie regroupent 39 références dans huit entretiens (Antoine, Béatrice, Camille, Emma, Gisèle, Hannah, Isabelle et Karine).

**Tableau 10. Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des critères liés au contexte**

Nœud	Entretiens	Références
Ressource appartenant à un ensemble de ressources similaires	6	16
Adéquation de la ressource avec la routine de la classe	5	16
Utilisation de la ressource dans les autres classes du niveau	3	7

Le premier critère de cette catégorie, le fait que la ressource appartienne à un ensemble de ressources similaires, a été nommé par six enseignants (Antoine, Béatrice, Camille, Emma, Gisèle et Hannah) dans 16 passages. Les enseignants aiment qu'il y ait une continuité et une cohérence entre les ressources lorsqu'elles proviennent d'un ensemble de ressources du même créateur, comme l'indique cet extrait de l'entretien de Béatrice : « C'est ce que j'aime de *La classe de Karine*, c'est que souvent elle donne le même concept pour plusieurs activités, donc les enfants sont habitués d'y jouer, puis on sauve du temps dans l'explication, dans les questions. »

Le deuxième critère, l'adéquation de la ressource avec la routine de la classe, a été nommé dans cinq entretiens (Camille, Gisèle, Hannah, Isabelle et Karine) à 16 reprises au total. Les enseignants aiment qu'une ressource s'insère bien dans la routine de la classe, par exemple lors de l'entrée en classe ou en fin de journée lorsque les élèves ont moins de concentration, comme l'explique Gisèle ici : « Donc souvent c'est des ateliers qu'on faisait soit en fin de journée, [...] pour terminer une période, de la consultation, ou on fait ça après le dîner après la période de lecture, c'est plus léger. »

Le troisième et dernier critère de cette catégorie, l'utilisation de la ressource dans les autres classes du niveau, a été mentionné par trois enseignantes (Camille, Gisèle et

Isabelle) dans sept références. Les enseignants utilisent les mêmes ressources que leurs collègues du niveau, ce dont témoignent les propos d'Isabelle : « C'est mes collègues qui l'utilisaient déjà, donc quand je suis arrivée en troisième année elles m'ont expliqué qu'elles travaillaient avec l'orthographe au quotidien, puis je trouvais ça bien donc je l'ai pris. »

Ainsi, les critères liés au contexte sont présents, mais beaucoup moins abordés par les enseignants que les autres types de critères. Ce sont plutôt les critères liés à la qualité du contenu et du contenant ainsi que les critères liés à l'aspect commercial qui semblent déterminants pour la sélection des ressources. En plus des critères de sélection des enseignants, les pratiques liées à l'utilisation des MEEL peuvent également nous éclairer sur la sélection des ressources sur les MEEL. La prochaine section présentera différents aspects des pratiques enseignantes liées à l'utilisation des MEEL.

## 5.2. Les pratiques enseignantes liées à l'utilisation des MEEL

Différents aspects des pratiques enseignantes ont émergé des entretiens et ont été regroupés en six catégories. Le tableau 11 présente les six catégories obtenues à la suite du traitement des données, soit 1) les pratiques liées à la planification de l'enseignement, 2) les pratiques liées à la recherche des ressources éducatives sur les MEEL, 3) les pratiques liées à l'aspect social de l'utilisation des MEEL, 4) les pratiques liées à une utilisation critique des MEEL, 5) les pratiques liées à l'aspect monétaire des MEEL et 6) les pratiques liées à une utilisation confiante des MEEL.

**Tableau 11. Nombre d'entretiens, de nœuds et de références encodés dans chaque catégorie de pratiques**

Nom de la catégorie	Entretiens	Nœuds	Références
Planification	11	3	106
Recherche	11	5	105
Social	11	4	69
Critique	11	5	65
Monétaire	11	5	56
Confiance	10	4	64

Toutes les catégories sont présentes dans les 11 entretiens, à l'exception des pratiques liées à une utilisation confiante des MEEL, présente dans 10 entretiens (tous sauf Antoine). Le tableau 12 ci-dessous présente le nombre de références encodées par enseignant pour chaque catégorie de pratiques. Contrairement aux critères de sélection, dont l'ordre d'importance est plutôt stable d'un enseignant à l'autre, ce tableau présente la distribution inégale des références des enseignants parmi les catégories de pratiques.

**Tableau 12. Nombre de références encodées par entretien dans chaque catégorie de pratiques**

Catégorie de pratiques	Antoine	Béatrice	Camille	Delphine	Emma	Félix	Gisèle	Hannah	Isabelle	Joëlle	Karine
Planification	16	13	6	11	7	18	3	7	5	13	7
Recherche	15	19	4	10	8	3	10	7	15	2	12
Social	8	11	7	3	4	2	19	4	4	3	4
Critique	6	7	6	2	2	7	8	13	2	6	6
Monétaire	3	6	7	2	5	4	2	13	1	7	6
Confiance	0	9	1	2	7	11	9	16	6	1	2

Les sections qui suivent présentent les différents aspects des pratiques de chaque catégorie avec une référence en exemple pour chaque nœud.

### 5.2.1. Pratiques liées à la planification avec les ressources des MEEL

Les pratiques liées à la planification de l'enseignement ont été mentionnées le plus souvent et sont présentes dans les 11 entretiens. Elles regroupent les trois nœuds présentés dans le tableau 13, pour un total de 106 références.

**Tableau 13. Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à la planification avec les ressources des MEEL**

Nom de la catégorie	Entretiens	Références
Adapter les ressources des MEEL	11	39
Compléter ou remplacer un cahier avec les ressources	10	35
Assortir plusieurs ressources différentes	9	32

La pratique dont il a été le plus question, adapter les ressources éducatives provenant des MEEL, a été mentionnée par tous les enseignants dans 39 extraits au total. Les enseignants disent adapter les ressources en enlevant des parties, en modifiant ou en ajoutant des questions, des images, des zones de dessin ou des notions qui ne sont pas abordées. Dans son entretien, Félix mentionne à plusieurs reprises qu'il adapte les ressources éducatives des MEEL, comme dans cet extrait : « Pour moi il y aura jamais une ressource qui va être complète, [...] j'ajoute toujours ma saveur à tout [...]. Je ne crois pas vraiment au clés en main, parce que j'amène ma couleur, [...] j'ai toujours besoin d'en ajouter [...] j'adapte, finalement. »

La deuxième pratique de cette catégorie, compléter ou remplacer un cahier ou manuel avec les ressources éducatives des MEEL, a été mentionnée par dix enseignants (tous sauf Emma, qui est au préscolaire) à 35 reprises au total. Certains enseignants utilisent les ressources éducatives des MEEL pour compenser les lacunes du matériel utilisé en classe, par exemple, le manque d'exercices dans certains manuels, ou pour enseigner sans cahier pour une ou plusieurs matières. Cet extrait de l'entretien de Delphine témoigne de cette pratique :

En fait, français et maths j'ai des manuels en classe, donc ce que je vais chercher, c'est des activités complémentaires [...]. Par contre en sciences, j'ai pas de manuel, fait que là je vais beaucoup aller sur *Mieux Enseigner*, en éthique et culture religieuse la même chose. (Delphine)

La troisième pratique de cette catégorie, assortir plusieurs ressources différentes, a été mentionnée dans neuf entretiens (tous sauf Gisèle et Isabelle), 32 fois au total. Les enseignants disent agencer plusieurs ressources prises sur les MEEL dans leur enseignement. Karine explique dans cet extrait qu'elle crée des cahiers elle-même pour ses élèves avec les activités des MEEL : « Ils peuvent aller parfaire leurs connaissances à travers des petits cahiers que je monte justement avec des documents achetés sur des sites comme ça, qui sont en lien avec des thèmes. »

Les pratiques liées à la planification ont été mentionnées le plus souvent malgré qu'elles soient peu nombreuses. Ces pratiques donnent une idée du fait que les ressources ne sont pas toujours utilisées telles quelles et qu'elles sont rarement utilisées seules.

### 5.2.2. Pratiques liées à la recherche sur les MEEL

Les pratiques liées à la recherche de ressources sur les MEEL ont été mentionnées très fréquemment par les enseignants, avec un total de 105 références réparties en cinq nœuds présentés dans le tableau 14.

**Tableau 14. Nombre d’entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à la recherche de ressources sur les MEEL**

Nom de la catégorie	Entretiens	Références
S’appropriier des MEEL et les prioriser pour les recherches	11	40
Rechercher des ressources pour un sujet précis	9	28
Utiliser les MEEL par facilité (ressources déjà créées)	6	20
Rechercher de l’inspiration pour l’enseignement	5	8
Rechercher des ressources pour chaque notion ou thème	4	9

La première pratique de cet ensemble, s’appropriier un ou des MEEL pour les prioriser lors des recherches, a été mentionné par tous les enseignants dans un total de 40 références. Les enseignants préfèrent généralement utiliser un ou des sites en particulier pour se les approprier et être plus efficaces lors des recherches, ou en raison de leur facilité d’utilisation, de la quantité et de la variété de leurs ressources. Karine explique dans cet extrait comment elle s’est habituée à un MEEL :

C'est une de celles que j'ai commencé à suivre au début, plus que son site est devenu volumineux bien, j'ai appris à travailler avec dès le début, donc je pense que c'est une des raisons pour laquelle j'aime, je suis plus portée à aller sur son site. Peut-être parce que je connais plus, je sais plus où aller [pour] ce que j'ai besoin. (Karine)

La deuxième pratique de cette catégorie, rechercher des ressources pour un sujet précis, a été mentionnée par neuf enseignants (tous sauf Camille et Joëlle), 28 fois au total. Les enseignants cherchent une ressource en particulier, souvent un type d’activité précis pour une notion à enseigner, parfois avec une thématique, comme l’illustrent ces propos d’Isabelle : « J'ai cherché “fractions, [...] troisième année”, ça m'a sorti plein de ressources. J'ai pris celle-là, mais j'en ai acheté d'autres aussi de fractions qui sont différentes. »

La troisième pratique, utiliser les MEEL par facilité parce que les ressources sont déjà créées, a été mentionnée dans six entretiens (Antoine, Béatrice, Delphine, Emma, Gisèle et Isabelle), 20 fois au total. Les enseignants expliquent utiliser les MEEL pour trouver des ressources parce que c'est plus facile et rapide que de créer soi-même les ressources. C'est ce dont traitent ces propos de Béatrice : « Il y a plein de choses intéressantes là, puis on n'a pas à créer, donc on sauve du temps. J'aime mieux investir puis sauver du temps. Je profite de la créativité des autres [rires]. »

La quatrième pratique, rechercher de l'inspiration pour l'enseignement, a été nommée par cinq enseignants (Béatrice, Camille, Delphine, Hannah et Karine) huit fois au total. Ces enseignantes naviguent parfois sur les MEEL pour trouver de l'inspiration pour créer elles-mêmes des ressources ou pour trouver des idées à appliquer dans leur pratique. C'est ce dont il est question dans cet extrait de l'entretien de Camille : « Puis, [rires] je me suis développé une petite passion pour créer des activités pour mes élèves, fait que ça m'inspire beaucoup sur le type d'activités que je peux faire avec eux. »

La cinquième et dernière pratique de cette catégorie, rechercher des ressources pour chaque notion ou thème de l'année, est présente dans quatre entretiens (Béatrice, Camille, Emma et Hannah) et regroupe neuf citations. Ces enseignantes cherchent parfois une ou des ressources pour chaque notion de l'année dans une matière ou pour chaque thème abordé en classe. C'est le cas de Béatrice, comme en témoigne cet exemple : « J'ai passé à travers toutes mes notions du deuxième cycle, puis je me suis assurée d'avoir une carte à tâches pour chaque notion, puis des jeux. [...] Je suis vraiment allée fouiller, "ok là, il me manque les termes manquants". »

En somme, la catégorie de pratiques liées aux recherches sur les MEEL regroupe des pratiques dont il a été souvent question dans les entretiens, particulièrement le fait de prioriser un MEEL préféré lors de la recherche de ressources et d'avoir en tête une ressource en particulier dès le début de la recherche.

### **5.2.3. Pratiques liées à l'aspect social de l'utilisation des MEEL**

Les pratiques liées à l'aspect social de l'utilisation des MEEL, mentionnées dans les 11 entretiens, regroupent 69 références dans quatre nœuds présentés dans le tableau 15.

**Tableau 15. Nombre d’entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à l’aspect social de l’utilisation des MEEL**

Nom de la catégorie	Entretiens	Références
Utiliser Facebook en lien avec les MEEL	10	32
Partager les ressources des MEEL entre collègues	6	17
Entrer en relation avec le créateur de la ressource	4	11
Utiliser Instagram en lien avec les MEEL	1	9

La première pratique de cette catégorie, utiliser Facebook en lien avec les MEEL, a été mentionnée par dix enseignants (tous sauf Isabelle) à 32 reprises au total. Les enseignants utilisent Facebook pour trouver ou partager des ressources en s’abonnant à des groupes ou à des pages Facebook. Karine explique que c’est un moyen qu’elle privilégie dans sa recherche de ressources :

Quand je vais chercher les ressources, c'est plus dans les sites d'enseignants sur Facebook. [...] Ça m'intéresse beaucoup, je lis plein de choses, puis il y a des profs qui parlent des ressources [...]. Je vais aller cliquer sur le lien, puis découvrir une nouvelle ressource. (Karine)

La deuxième pratique, partager les ressources des MEEL entre collègues, a été mentionnée par six enseignants (Antoine, Béatrice, Camille, Gisèle, Isabelle et Joëlle) dans 17 extraits. Les enseignants s’envoient entre eux des ressources qu’ils trouvent intéressantes, souvent via les réseaux sociaux, comme en témoigne cet extrait de l’entretien d’Isabelle : « J'avais enlevé mon abonnement aux réseaux sociaux [rires], jusqu'à ce que [...] mes collègues fassent comme “Je veux t'envoyer ça, ça marche pas”, fait que là je fais, “bon, je vais me reconnecter” [rires]. »

La troisième pratique, entrer en relation avec le créateur de la ressource, est présente dans quatre entretiens (Antoine, Gisèle, Hannah et Karine) 11 fois au total. Ces enseignants communiquent parfois avec le créateur de la ressource pour lui demander de créer de nouvelles ressources, soulever la présence de coquilles, faire des suggestions ou le remercier de son travail. C’est ce dont il est question dans ces propos de Gisèle :

Lui [le créateur] c'est une personne que tu peux lui envoyer un commentaire via *Mieux Enseigner* ou via Facebook, [...] Il va demander « est-ce que vous avez des idées, si je fais un texte qui est en lien avec telle chose, qu'est-ce que vous en pensez? » [...] Il aime ça avoir l'avis des vieux profs comme nous autres. Il est à l'écoute de nos besoins [rires]. (Gisèle)

La quatrième et dernière pratique de cette catégorie, utiliser Instagram en lien avec les MEEL, est uniquement présente dans l'entretien avec Béatrice, qui l'a nommé neuf fois au total. Celle-ci dit utiliser Instagram très fréquemment pour trouver des ressources en suivant le compte de ses créateurs préférés. Elle aime pouvoir suivre les créateurs dans leur processus de création à travers leurs *stories*, les voir interagir entre eux et voir les nouvelles ressources que ses créateurs préférés partagent et expliquent. Cet extrait témoigne de la place qu'occupe Instagram dans les pratiques de Béatrice : « J'y vais beaucoup avec ce que je vois passer sur Instagram, je dois être honnête que vu que je la suis beaucoup [la créatrice], je sais qu'elle sort un nouveau produit, donc je vais l'acheter. »

En somme, ces pratiques liées à l'aspect social de l'utilisation des MEEL mettent en lumière une grande présence des réseaux sociaux dans les pratiques enseignantes.

#### 5.2.4. Pratiques liées à une utilisation critique des MEEL

Les pratiques liées à une utilisation critique des MEEL ont été relevées dans tous les entretiens. Les 65 références sont réparties dans les cinq nœuds du tableau 16.

**Tableau 16. Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à une utilisation critique des MEEL**

Nom de la catégorie	Entretiens	Références
Bien évaluer la ressource avant de l'acheter	9	24
Consulter des collègues au sujet de la ressource	5	13
Ne pas consulter les avis et commentaires	8	11
Consulter les avis et les commentaires	5	9
Comparer plusieurs ressources avant d'en choisir une	5	8



La première pratique de cette catégorie, bien évaluer la ressource avant de l'acheter, a été mentionnée par neuf enseignants (tous sauf Emma et Isabelle) dans 24 références. Avant d'acheter une ressource, ces enseignants l'analysent pour s'assurer qu'elle correspond bien à leurs besoins, qu'elle est exacte, qu'elle est adéquate et qu'elle fonctionne. Félix explique qu'il reste critique par rapport à la qualité des ressources : « Faut quand même toujours être vigilant aux fautes de français, aux concepts, puis toujours se fier à nos encadrements légaux, pour voir si, ce qui est là-dedans, ça a rapport, si c'est là pour une raison. »

La deuxième pratique de cette catégorie, consulter des collègues au sujet de la ressource, a été mentionnée dans cinq entretiens (Antoine, Camille, Félix, Gisèle et Hannah) à 13 reprises au total. Les enseignants demandent l'avis de leurs collègues (enseignants ou orthopédagogues) avant de se procurer une ressource ou de l'utiliser en classe. C'est le cas de Camille, qui explique l'importance de l'avis de ses collègues :

Bien je te dirais que je suis vraiment *picky*, je vais trouver une ressource, ça va me prendre du temps avant de l'acheter, je vais en parler à mes collègues, je vais souvent aller consulter l'enseignante ortho, parce que je trouve elle est bonne pour détecter ces [problèmes-là]. (Camille)

La troisième pratique de cette catégorie, ne pas consulter les avis et les commentaires, a été présente dans huit entretiens (Antoine, Béatrice, Camille, Emma, Félix, Isabelle, Joëlle et Karine), 11 fois au total. Ces enseignants disent ne pas utiliser les commentaires ou les avis d'utilisateurs pour les ressources qu'ils achètent, souvent parce qu'ils disent pouvoir juger eux-mêmes de l'adéquation de la ressource à leurs besoins. C'est ce qu'explique Antoine dans cet extrait :

C'est pas comme acheter un chandail ou une machine sur Internet, si les commentaires sont pas bons, c'est d'autre chose, mais ça je sais que je peux *dealer* avec, je suis capable de me rendre compte si c'est pas... Fait que non je ne regarde pas trop les commentaires là-dessus. (Antoine)

La quatrième pratique de cette catégorie, consulter les avis et les commentaires, a été présente dans cinq entretiens (Béatrice, Emma, Gisèle, Hannah et Joëlle), neuf fois au total. Ainsi, deux enseignantes ont dit à la fois ne pas utiliser les avis et commentaires et

les utiliser parfois (Béatrice et Emma). Les enseignants peuvent donc lire les commentaires ou avis laissés par les acheteurs d'une ressource, et ce, surtout sur les réseaux sociaux. Gisèle explique qu'elle utilise ces commentaires : « Souvent [...] je vais pas me fier nécessairement aux étoiles, mais je vais aller lire les commentaires [...] je dirais que ça reflète assez bien la satisfaction ou l'insatisfaction envers le produit. »

La cinquième et dernière pratique de cette catégorie, comparer plusieurs ressources avant d'en choisir une, a été mentionnée par cinq enseignants (Antoine, Béatrice, Delphine, Isabelle et Karine) dans huit références. Les enseignants comparent plusieurs ressources dans les résultats de leur recherche sur les MEEL afin de s'assurer de sélectionner la ressource qui répond le mieux aux besoins, comme le présentent ces propos de Béatrice : « J'essaie de comparer tout ce qui est offert, puis je fais mon choix par la suite, j'essaie de tout mettre dans mon panier [rires]. »

Bref, les pratiques liées à une utilisation critique des MEEL laissent entrevoir une évaluation plus en profondeur de la qualité des ressources avant de les choisir. Les collègues et les avis et commentaires peuvent être consultés à cette fin, bien que les enseignants préfèrent parfois se fier à leur propre jugement.

### 5.2.5. Pratiques liées à l'aspect monétaire

Les pratiques liées à l'aspect monétaire ont été identifiées dans les onze entretiens dans 56 références. Ces références sont distribuées dans les cinq nœuds du tableau 17.

**Tableau 17. Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à l'aspect monétaire de l'utilisation des MEEL**

Nom de la catégorie	Entretiens	Références
Payer les ressources de sa poche	10	24
Privilégier les sites pour lesquels un abonnement est disponible	9	16
Se faire rembourser par l'école	5	7
Respecter les droits d'auteur des ressources	4	6
Séparer le coût d'une ressource en plusieurs enseignants	2	3

La première pratique de cette catégorie, payer les ressources de sa poche, a été abordée dans dix entretiens (tous sauf Gisèle), 24 fois au total. Les enseignants ont plusieurs raisons de payer eux-mêmes les ressources: ne pas savoir s'ils peuvent se faire rembourser pour leurs ressources ou comment le faire, avoir un budget de classe insuffisant pour les ressources, manquer de temps pour demander un remboursement ou souhaiter posséder la licence eux-mêmes. Béatrice explique d'ailleurs avec une certaine hésitation qu'avec le bas coût des ressources, les dépenses se font moins sentir, mais s'accumulent : « J'achète tout, en fait... De ma poche... [...] Des fois, tu le vois pas trop passer, c'est à coup de [rires] dollars. Mais mettons que sûrement que je devrais me faire rembourser. »

La deuxième pratique, privilégier les sites pour lesquels un abonnement est disponible, a été abordée par neuf enseignants (tous sauf Antoine et Isabelle) dans 16 références. Les enseignants ne souhaitent pas dépenser leur propre argent pour leurs ressources en priorisant l'utilisation de MEEL pour lesquels l'école paye un abonnement, comme l'explique Karine : « C'est sûr qu'il y a des sites que j'utilise, entre autres que j'avais demandé à l'école d'acheter la licence, comme les *Jardin de Vicky*, *Mille Merveilles*. »

La troisième pratique, se faire rembourser par l'école pour les ressources éducatives des MEEL, est présente dans cinq entretiens (Antoine, Béatrice, Camille, Gisèle et Joëlle), pour un total de sept références. Ces enseignants expliquent qu'ils peuvent utiliser du budget de l'école pour se procurer certaines ressources en se faisant rembourser leurs achats sur les MEEL, comme les propos de Gisèle l'illustrent : « Je les paie pas de ma poche parce que la facturation fait en sorte qu'on peut se faire rembourser soit dans notre budget classe, ou nous à l'école on a un budget enrichissement. »

La quatrième pratique, respecter les droits d'auteurs des ressources, a été mentionnée par quatre enseignants (Antoine, Hannah, Joëlle et Karine) dans six références. En ne souhaitant pas modifier une ressource ou en s'assurant de posséder la licence d'utilisation d'une ressource, ces enseignants font part de leur souci de respecter les droits d'auteurs des créateurs comme cette citation d'Antoine en témoigne :

Si jamais je change d'école, bien, le matériel serait à moi plutôt que devoir le laisser là-bas. On s'entend que personne viendrait calculer chacun des trucs, mais pour être

honnête [rire], dans mon intégrité, moi, ceux que j'achète là, que je me dis que je veux les avoir pour moi toute ma carrière. (Antoine)

La cinquième pratique de cette catégorie, séparer le coût d'une ressource entre plusieurs enseignants, a été relevée dans deux entretiens (Camille et Hannah) trois fois au total. Alors que Camille se confie de manière plus réticente à ce sujet en disant « on triche un peu », Hannah explique avec plus d'ouverture qu'elle divise les coûts d'une ressource plus volumineuse avec ses collègues du même niveau : « [La ressource] c'était payant, je pense que c'était comme 80\$, mais, ça valait la peine. Fait que je l'ai payée, puis mes collègues trouvaient ça intéressant, fait qu'ils m'ont aidée à payer puis je leur partage. »

Les pratiques liées à l'aspect monétaire des ressources sont donc très contrastées, à ce point que les plus mentionnées sont aux opposés les unes des autres : payer les ressources de sa poche d'un côté, utiliser des abonnements payés par l'école ou se faire rembourser de l'autre.

#### **5.2.6. Pratiques liées à une utilisation confiante des MEEL**

Des pratiques liées à une utilisation confiante des MEEL ont été relevées dans dix entretiens (tous sauf Antoine), 64 fois au total. Elles sont divisées dans les quatre nœuds du tableau 18.

**Tableau 18. Nombre d'entretiens et de références encodés dans chaque nœud de la catégorie des pratiques liées à une utilisation confiante des MEEL**

Nom de la catégorie	Entretiens	Références
Utiliser les ressources en support à l'enseignement	6	23
Utiliser davantage les ressources en début de carrière	5	16
Procéder aux achats de manière rapide	5	15
Avoir confiance dans l'expertise du créateur de la ressource	5	10

La première pratique de cette catégorie, utiliser les ressources en support à l'enseignement, est présente dans six entretiens (Béatrice, Emma, Félix, Gisèle, Hannah et Isabelle) 23 fois au total. Ces enseignants disent parfois s'appuyer sur une ressource d'un

MEEL pour savoir quoi enseigner (les savoirs), quand l'enseigner (la progression des apprentissages) ou comment l'enseigner (l'approche à adopter). Les propos d'Isabelle illustrent un exemple de cette pratique :

Je cherchais quelque chose à faire pour le mois de l'histoire des Noirs au mois de mars, [...] puis j'avais pas une tonne de connaissances, ni une tonne de temps pour aller chercher plein d'information sur des personnes noires de l'histoire, mais je trouvais ça quand même vraiment important de l'aborder. Donc je suis allée voir sur *Mieux Enseigner*. (Isabelle)

La deuxième pratique de cette catégorie, utiliser davantage les ressources en début de carrière, a été relevée dans cinq entretiens (Béatrice, Camille, Emma, Félix et Hannah) 16 fois au total. Les enseignants disent avoir davantage besoin des ressources des MEEL en début de carrière, soit parce qu'ils ont accumulé moins de ressources (leurs collègues ne leur partagent pas toujours les ressources ou celles-ci sont jugées moins intéressantes que sur les MEEL), soit pour avoir un guide à suivre lorsqu'ils sont moins à l'aise avec les savoirs essentiels du niveau auquel ils enseignent. Hannah explique par exemple qu'elle s'est procuré une ressource dont elle avait besoin spécifiquement parce qu'elle était en début de carrière dans cet extrait :

Je l'avais proposée à ma collègue, puis au départ elle était pas tant à l'aise qu'on le fasse, elle, elle a beaucoup d'expérience fait qu'elle savait où s'enligner en mathématiques, mais moi non. Puis je trouve que ça me permettait de bien voir qu'est-ce qu'on voit à quel moment, [...] qu'est-ce qu'on voit au début septembre, [...] Ça me permettait en tant que prof de me diriger un petit peu, en tant que nouvelle en première année. (Hannah)

La troisième pratique, procéder aux achats de manière rapide, a été mentionnée dans cinq entretiens (Béatrice, Hannah, Isabelle, Joëlle et Karine), 15 fois au total. Les enseignants achètent parfois rapidement les ressources, sans prendre le temps de regarder les autres résultats possibles ou de l'analyser en profondeur. C'est plutôt après l'achat que la ressource est évaluée avant d'être utilisée. Isabelle dit souvent manquer de temps, ce qui la pousse à faire des achats rapides sur les MEEL : « Je suis pas mal, en anglais on dit

“*reckless*” [rires], on dirait que j'ajoute dans mon panier puis, des fois c'est plus intéressant que d'autres. »

La quatrième et dernière pratique de cette catégorie, avoir confiance dans l'expertise du créateur de la ressource, a été mentionnée par cinq enseignants (Delphine, Emma, Félix, Gisèle et Hannah) dans dix références. Les enseignants font confiance de manière générale aux créateurs des ressources sur les MEEL parce que ceux-ci sont dans le domaine de l'enseignement, parce qu'ils sont qualifiés dans la matière de la ressource ou parce qu'ils vivent une réalité en classe semblable à la leur. Ces propos de Delphine en sont un exemple : « Puis, souvent c'est des enseignants, des pédagogues qui font les documents, donc c'est bien fait, puis ça correspond aussi à ce que le ministère demande. »

Les pratiques mentionnées dans cette catégorie laissent croire qu'une certaine confiance s'est installée chez les enseignants envers les ressources des MEEL et leurs créateurs, sans toutefois que ce soit ce qui prime comme pratique chez la majorité des enseignants.

### **5.3. Faits saillants des résultats**

En résumé, les quatre catégories de critères sont donc présentes dans les discours des enseignants, bien que les critères liés au contenu, au contenant et à l'aspect commercial aient été abordés davantage que les critères liés au contexte. D'abord, le contenu de la ressource est ce qui semble le plus important pour les participants lors de la sélection des ressources, entre autres l'adéquation du contenu à l'intention pédagogique, à l'approche pédagogique et aux besoins des élèves. Le contenant doit quant à lui être attrayant sans être surchargé pour que la ressource reste lisible et facile d'utilisation. La thématique de la ressource peut également jouer un rôle dans sa sélection.

Ensuite, pour les critères liés à l'aspect commercial, l'aperçu de la ressource, son coût et sa visibilité jouent un grand rôle dans sa sélection. Les ressources gratuites ou peu coûteuses sont souvent privilégiées par les enseignants. Lorsque les ressources ne sont pas gratuites, un aperçu suffisant ou la connaissance du créateur influence le processus de sélection. Les critères liés au contexte sont peu nombreux et peu mentionnés par les

enseignants, outre le fait que certains enseignants achètent des ensembles de ressources complets d'un même créateur pour en faciliter l'utilisation en classe.

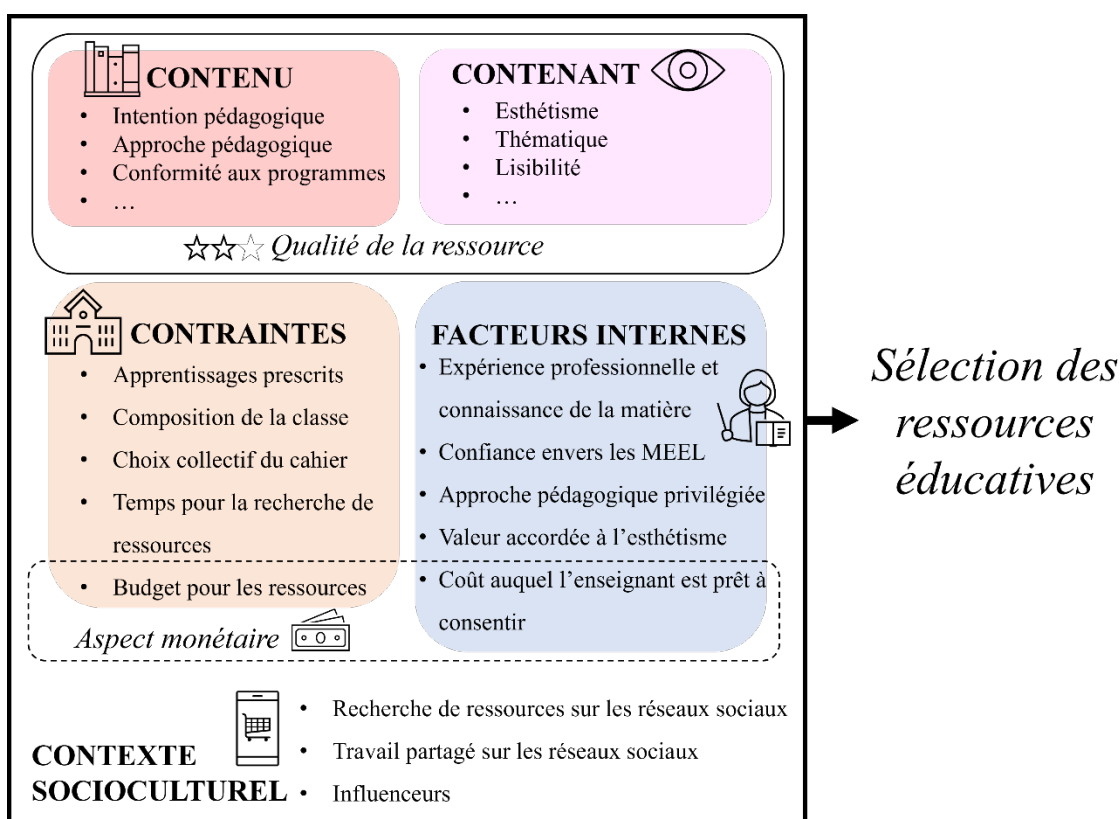
Du côté des pratiques, six catégories se sont distinguées. Les pratiques liées à la planification de l'enseignement et à la recherche sur les MEEL ont été abordées le plus souvent par les enseignants. Pour la planification avec les ressources des MEEL, les enseignants n'utilisent pas toujours les ressources seules et telles quelles, elles sont plutôt agencées et adaptées (modifiées, réduites, améliorées). En ce qui a trait à la recherche sur les MEEL, les enseignants disent surtout concentrer leurs recherches sur un site apprécié et auquel ils sont habitués, et effectuer majoritairement des recherches pour une ressource spécifique. La variété de ressources sur les MEEL est particulièrement intéressante pour les enseignants disant manquer de temps pour en créer eux-mêmes ou pour ceux qui préfèrent investir leur temps ailleurs.

Du côté de l'aspect social des pratiques, les réseaux sociaux semblent occuper une grande place, autant pour le partage de ressources que la communication avec l'auteur et le développement d'une communauté en ligne avec les enseignants et les créateurs de ressources. Pour ce qui est des pratiques liées à une utilisation critique, certains enseignants se démontrent plus prudents face aux ressources des MEEL et prennent le temps de bien analyser les ressources disponibles avant d'en sélectionner une. La consultation des collègues et des avis et commentaires d'utilisateurs sont pour certains des bons indicateurs de la qualité de la ressource, bien que certains disent ne pas s'y fier et se baser plutôt sur leur propre jugement. Pour ce qui est de l'aspect monétaire, une dichotomie est observable entre les pratiques visant à éviter les dépenses personnelles et les pratiques impliquant de payer les ressources avec son propre argent. Enfin, des pratiques liées à une utilisation confiante des ressources ressortent des résultats. Des enseignants utilisent les ressources pour les guider à certains moments et les supporter dans leur enseignement, particulièrement en début de carrière où ils connaissent moins la matière et disposent de moins de matériel. Le manque de temps pousse les enseignants à procéder rapidement à des achats.

Dans le prochain chapitre, ces résultats seront mis en relation avec les recherches dont il a été question dans la problématique et avec les éléments du cadre conceptuel.

## 6. Discussion

Les résultats de notre recherche ont mis en lumière des critères de sélection qui entrent en jeu dans la sélection des ressources et plusieurs aspects des pratiques enseignantes de sélection des ressources éducatives sur les MEEL. Entre les enseignants, des sources de constance et de variabilité ont été identifiées dans ces résultats, que nous analyserons en lien avec les contraintes du métier et les facteurs individuels des enseignants. La figure 4 permet de résumer comment ces éléments entrent en jeu dans la sélection des ressources éducatives sur les MEEL.



**Figure 4. Principaux facteurs influençant la sélection des ressources éducatives.**

D'abord, la qualité du contenu de la ressource et de son contenant joue un rôle majeur dans la sélection des ressources. Cette décision est cependant aussi régulée par des contraintes institutionnelles et sociales et varie en fonction des facteurs internes à l'enseignant. La sélection dépend par ailleurs de l'aspect monétaire, lié autant à des contraintes qu'à des facteurs internes à l'enseignant. Finalement, les pratiques enseignantes sur les MEEL s'opèrent dans un contexte socioculturel où les réseaux sociaux prennent une



grande place et influencent la visibilité de certaines ressources et par le fait même, leur sélection. Ainsi, cette discussion permettra de réfléchir à la place de la qualité du contenu de la ressource, à l'importance de l'aspect visuel de la ressource et au poids de l'aspect monétaire sur la sélection des ressources. Puis, nous explorerons les pratiques nouvelles sur les réseaux sociaux qui se sont démarquées dans les propos des enseignants et qui témoignent du contexte socioculturel dans lequel les pratiques enseignantes ont lieu.

## **6.1. La qualité du contenu au cœur de la sélection des ressources**

Tout d'abord, les propos de tous les enseignants ont convergé vers un ensemble de critères occupant une place prépondérante dans la sélection des ressources : les critères liés au contenu de la ressource. Ce résultat concorde avec l'étude de Leroyer (2010), dans laquelle les critères ayant reçu un plus grand poids pour la sélection des supports d'enseignement commercialisés faisaient également partie de l'ensemble de critères liés au contenu (*avec un contenu conforme aux programmes* en première position). Dans la présente recherche, cette importance du contenu de la ressource s'est fait ressentir dans les critères mentionnés par les enseignants, mais également dans les pratiques de planification avec les ressources des MEEL. Des contraintes institutionnelles comme le curriculum, le choix du cahier d'activités et la composition de la classe jouent un rôle central dans la sélection des ressources en influençant la quantité et le type de ressources choisies. Les approches pédagogiques privilégiées par les enseignants et leur expérience sont toutefois à l'origine de variations dans la sélection des ressources sur les MEEL.

### **6.1.1. Un contenu guidé par le curriculum**

Une première contrainte est présente dans les propos des enseignants au sujet de la qualité du contenu des ressources : le curriculum. En effet, conformément aux observations de Roditi (2003), les enseignants de la présente recherche disent respecter le contenu du programme ainsi que sa progression. Les critères d'adaptation à l'intention pédagogique et de conformité à la progression des apprentissages dénotent l'importance du respect du curriculum dans la sélection des ressources. Ces propos de Delphine qui expliquent ce qui fait qu'une ressource est de qualité pour elle illustrent très bien la place centrale du contenu de la ressource dans le processus de sélection : « Bien pour moi il faut que ça corresponde

vraiment à ce qui est dans le programme des apprentissages. Il faut que ça corresponde à ce que les élèves doivent connaître pour réussir le niveau dans lequel ils sont. » En plus, par ces mêmes propos, Delphine soulève de manière indirecte la contrainte de l'évaluation sommative par laquelle est jugée la réussite du niveau scolaire par l'élève. Pour Roditi (2003), cette conformité aux contenus et au rythme du programme assure en quelque sorte une légitimité professionnelle aux enseignants.

### **6.1.2. La contrainte du manuel et du cahier d'activités**

En plus de la contrainte du curriculum et de la progression des apprentissages prescrits par le ministère, une contrainte liée au choix collectif du manuel dans le milieu scolaire s'ajoute au système cohérent des pratiques des enseignants (Robert et Rogalski, 2002). Dans notre recherche, plus que le choix du manuel, nous remarquons les implications du choix d'avoir ou pas un cahier d'exercices en classe sur la quantité et le type de ressources sélectionnées.

Pour quelques enseignants, la décision de l'équipe de ne pas avoir de manuel semble représenter un défi et implique l'utilisation d'un plus grand nombre de ressources des MEEL. C'est le cas d'Hannah, qui explique que ses collègues ont décidé de ne pas avoir de cahiers du tout, et qui dit qu'elle « abuse » par rapport à l'utilisation des MEEL, en utilisant les MEEL pour une grande quantité de ressources : « dictée, examen, travail, occupationnel, affiche, pour tout [rires] ». Camille et son équipe se sont également donné le défi d'enseigner sans manuel ou cahier d'exercices, mais celle-ci dit devoir se tourner vers les MEEL en quête d'exercices : « On trouvait qu'il manquait d'exercices, donc c'est là que ces sites-là viennent combler, puis nous aider à faire travailler les élèves, parce que oui on manipule beaucoup, mais des fois on a besoin aussi de preuves écrites. »

D'autres enseignants souhaiteraient s'éloigner du manuel ou du cahier, qui est justement jugé trop contraignant. Cette insatisfaction des enseignants par rapport aux manuels et aux cahiers a été soulevée dans plusieurs recherches (Ball et Cohen, 1996; Ball et Feiman-Nemser, 1988; Ben-Peretz, 1990; Dubois et Carette, 2010; Dumouchel et al., 2015; Wagner et Tisserant, 2010). Gisèle décrit cette contrainte de manière assez éloquente :

Prendre un manuel, t'es comme pris dans un carcan. [...] Au niveau des mathématiques, tu as deux manuels à faire pendant l'année, au niveau du français tu as deux manuels [...], ça commence à faire du cahier pour faire du cahier [...]. C'est beau du papier crayon, mais on aime ça faire d'autres choses dans la vie, on aime ça faire de la manipulation, [...] des projets. (Gisèle)

Les enseignants peuvent se sentir forcés de remplir les cahiers d'exercices qu'ils font acheter pour satisfaire aux exigences des parents ou de l'établissement, comme l'ajoute Gisèle : « Veut, veut pas, quand on achète des cahiers, les parents les paient, ils veulent qu'on les remplisse. » Ainsi, l'utilisation d'un ou de plusieurs manuels représente une contrainte au niveau du temps accordé aux différentes activités pédagogiques. En ce sens, la contrainte peut venir d'une décision d'équipe d'avoir un cahier d'exercices alors que l'enseignant ne souhaite pas en avoir. C'est le cas de Félix, pour qui la décision d'utiliser un cahier d'exercices ne venait pas de lui : « Je suis pas très cahier d'exercices, mais on n'a pas le choix de suivre avec les autres profs, on est quatre profs dans le niveau. » Il explique donc animer son enseignement avec les ressources des MEEL en allant chercher de petits jeux éducatifs sur les sites payants, puis en utilisant son cahier d'exercices en consolidation.

Béatrice ressent également la contrainte de l'utilisation du manuel en classe : « C'est souvent une pression aussi, en tant qu'enseignant : “Ok, bien là, j'ai tu tout couvert mon manuel? ” » Les propos de Béatrice illustrent bien comment cette volonté de certains enseignants de ne pas utiliser un manuel peut les mener à trouver des activités sur les MEEL : « Mon but éventuellement c'est de plus avoir de manuels scolaires. Donc c'est pour ça que je fonctionne beaucoup avec les ateliers, les jeux. » Elle raconte d'ailleurs qu'elle a « trouvé des belles choses pour sortir du cahier » sur un MEEL, des activités qu'elle trouve ludiques. Elle dit cependant ne pas être prête à se défaire du cahier d'exercices pour l'instant : « Je suis une nouvelle enseignante, donc je veux m'assurer que [j'ai couvert] tout ce qui était par rapport à cette notion-là. Donc ça me sécurise aussi en ce moment le manuel. »

**Ainsi, certaines équipes d'enseignants se donnent le défi de ne pas avoir de cahier d'exercices, ce qui peut mener à une utilisation plus intensive des MEEL pour**

**trouver des exercices ou des activités ludiques, ou pour trouver des leçons plus complètes qui servent de soutien à ceux qui sont nouveaux dans la profession. D'autres enseignants doivent composer avec la décision de l'équipe d'utiliser un cahier ou ressentent le besoin d'en utiliser un pour se sécuriser. Les MEEL peuvent dans ce cas être utilisés pour compléter les manuels avec des activités correspondant davantage à l'approche pédagogique souhaitée.**

### **6.1.3. L'adaptation aux besoins variés des élèves**

Une troisième contrainte est identifiable dans les propos des enseignants, soit la composition de la classe, notamment le niveau des élèves et leurs besoins particuliers. La notion de trouver des ressources et de les adapter pour répondre le mieux possible aux besoins des étudiants était centrale dans la définition de la curation des ressources sur les MEEL de Sawyer, Dredger et al. (2019). Les enseignants de la présente recherche ont démontré dans leurs discours qu'ils considéraient effectivement les besoins variés de leurs élèves dans la sélection de leurs ressources, autant dans les critères de sélection que dans les pratiques déclarées. Par exemple, en trouvant et en sélectionnant une ressource employant une approche spécifique pour les élèves de sa classe TSA, Joëlle démontre bien l'importance de s'adapter aux besoins de ses élèves : « Ça, c'est ma découverte de l'année. [Les créateurs] se sont basés sur la méthode de Oelwein, c'est l'apprentissage des mots globaux [...]. Comme quoi des fois ça colle plus avec les élèves TSA qui ont une mémoire visuelle impressionnante. »

Plusieurs enseignants expliquent d'ailleurs que pour eux, l'utilisation des MEEL permet de changer les ressources utilisées d'années en années pour mieux s'adapter au groupe d'élèves. Delphine explique qu'elle fait ses recherches au fur et à mesure sur les MEEL à cette fin : « Je m'adapte beaucoup à mon groupe d'élèves, fait que je peux l'utiliser cette année, puis l'année prochaine [...] pas utiliser cette ressource-là parce que je vais trouver qu'elle correspond pas à ce que je veux à ce moment-là. » Des ressources visent également à différencier l'enseignement, comme, cette ressource utilisée par Béatrice qui offre plusieurs niveaux de difficulté gradués : « Il offre trois niveaux aussi, moi je laisse vraiment le choix aux enfants. »

Enfin, en concordance avec l'étude de Davis et al. (2011), les enseignants questionnés ont déclaré adapter les ressources pour répondre aux besoins de leurs élèves, en ajoutant, en retirant ou en substituant une partie de la ressource. Antoine ajoute que c'est un aspect de sa pratique qu'il apprécie : « Des fois je les adapte, même si elles sont clés en main comme tu dis, [...] bien c'est ça qui est le fun d'être prof, c'est que ça me permet de l'adapter selon mon bon jugement. »

**Trois principales contraintes permettent donc de guider la sélection des ressources vers un contenu de qualité. Ce contenu doit être adapté au programme, il doit compléter ou remplacer adéquatement le cahier d'activités ou le manuel scolaire et il doit être adapté aux élèves de la classe ou adaptable à leurs besoins. En plus de ces contraintes, des facteurs internes à l'enseignant peuvent également jouer un rôle dans la sélection des ressources.**

#### **6.1.4. La variabilité dans les approches et les types de ressources utilisées**

Parmi les sources de variabilité liées aux facteurs internes des enseignants suggérées dans la recherche de Robert et Rogalski (2002), la conception de l'apprentissage et de l'enseignement semble avoir un grand impact sur le type de ressources sélectionnées. De manière générale, conformément aux résultats préliminaires de la recherche de Carpenter et Shelton (2021), les enseignants de la présente recherche disent utiliser des ressources des MEEL pour animer l'enseignement avec des activités de manipulation, des jeux et des ateliers ou pour combler les lacunes dans le curriculum avec des leçons et des exercices. Nous ajoutons que les MEEL peuvent permettre de trouver des outils pour aider les élèves ou pour l'enseignement (supports visuels, dictionnaires, listes de mots, cahiers de planification, horaire à afficher). Selon les approches privilégiées par l'enseignant, les ressources choisies peuvent varier grandement, mais un même enseignant utilise fréquemment les MEEL pour plusieurs ou tous les types de ressources mentionnées (des activités ludiques, des exercices ou leçons magistrales, des outils et supports).

Parmi les activités présentées qui permettaient davantage d'animer l'enseignement se trouvaient des jeux, des activités au tableau interactif, des ateliers et des cartes à tâches (cartes sur lesquelles une tâche, par exemple, réduire une fraction ou

accorder un verbe, est à accomplir, souvent au crayon effaçable). Par exemple, Béatrice explique qu'elle fait sa planification annuelle en s'assurant d'avoir des jeux et des ateliers pour toutes les notions abordées dans l'année : « Cartes à tâches, ateliers, [...] j'ai sur toutes les notions, [...]. Sinon mes jeux c'est dans des pochettes, c'est tout classé. Donc chaque notion, j'y vais soit avec ça, ou avec le matériel de manipulation. » La majorité des enseignants ont également mentionné l'importance du fait que les enfants aiment l'activité, que l'activité soit interactive et qu'il y ait des manipulations possibles. Emma utilise elle aussi des ateliers ludiques en classe : « C'est un atelier d'apprentissage que je mets à la table, l'enfant doit mettre des pansements sur [le bobo] [rires]. Ça travaille la motricité fine, [...] je trouvais ça amusant, puis ça fait changement aussi. » Pour elle, la ressource est à la hauteur de ses attentes puisque ses élèves disent beaucoup l'aimer : « Ça semble un peu rigolo là, mais les enfants ils adorent. » L'enseignement par projet ou par réseau littéraire a également été mentionné, ce qui peut donner plus de poids au critère de la thématique de la ressource. Par exemple, Béatrice explique qu'elle cherchait une ressource spécifique en fonction de la thématique de son réseau littéraire : « Je fais des réseaux littéraires, donc là présentement c'était mon thème de l'espace, donc je me cherchais une activité d'arts plastiques par rapport à l'espace. »

D'autres ressources sont plutôt sélectionnées pour l'enseignement explicite ou magistral, à titre d'exemple, des présentations PowerPoint, des situations d'apprentissages, comme en témoignent ces propos de Félix : « Il y avait une gradation dans le fond pour le faire en enseignement explicite, t'enseignes, mettre en pratique, puis après ça, travail autonome. Fait que, c'est comme ça que je les ai choisies. » Les ressources peuvent d'ailleurs correspondre à des fiches « papier-crayon » pour reprendre l'expression de Gisèle, soit des exercices, des dictées, des compréhensions de lectures, des cahiers d'activités d'enrichissement ou de passe-temps, des activités de routine (comme le nombre du jour) et des évaluations entre autres. Comme mentionné précédemment, ces types de ressources sont souvent utilisées pour remplacer les cahiers d'exercices, soit en sélectionnant une ressource couvrant toutes les notions de l'année ou en en assortissant plusieurs. C'est d'ailleurs ce qu'explique Antoine : « Je me suis fait des cahiers maison, que je vais imprimer avant chaque début d'année [...]. Ça me convient mieux comme ça parce que j'ai pu choisir qu'est-ce qu'il y avait dedans puis le mettre à mon goût. »

Puis, certains enseignants utilisent les MEEL pour trouver des outils comme des dictionnaires, des listes de mots de vocabulaire, des supports visuels, des aide-mémoires et des cahiers de planification. C'est le cas de Félix par exemple : « Cette année-là, ça rentrait pas *pantoute* la procédure de la division à crochets [...]. À un moment donné, je me suis dit qu'est-ce qui existe pour travailler la procédure, puis la “*boum!*”, [...] j'ai trouvé ce gabarit-là. » Karine et Antoine ont également présenté un cahier de planification de l'enseignement qu'ils ont acheté sur les MEEL plutôt qu'en magasin, comme l'explique Karine : « Le guide de planification, j'ai eu la chance d'en acheter plusieurs. Depuis les dernières années, je vais plus l'acheter en magasin, je le télécharge toujours sur Internet. »

**Le type et la quantité de ressources varient donc d'un enseignant à l'autre selon les approches privilégiées par ceux-ci, mais les enseignants utilisent généralement plusieurs types de ressources dans leur enseignement.**

#### **6.1.5. Une sélection des ressources plus critique avec l'expérience**

Lenoir et Tochon (2004) ont identifié l'expérience de l'enseignant comme étant un facteur ayant un impact important sur les pratiques enseignantes, ce qui concorde avec les discours des enseignants de cette recherche. Cet impact de l'expérience se caractérise par des variations dans la quantité de ressources téléchargées sur les MEEL, une évolution dans le jugement porté sur leur qualité et dans le niveau de support recherché.

En premier lieu, les enseignants en début de carrière ou débutant dans un nouveau niveau peuvent utiliser davantage les ressources des MEEL par manque de matériel. Hannah explique qu'elle n'avait pas beaucoup de ressources en commençant. Elle a utilisé les MEEL dès le début de ses contrats parce qu'elle ne pouvait pas toujours dépendre des ressources partagées par ses collègues : « C'est pas tout le temps qu'on a des collègues qui nous donnent du matériel, comme des fois oui, mais reste que des fois leur matériel il est quelque peu désuet, ou comme, moins intéressant, ou moins *cute* [rires]. »

En deuxième lieu, l'enseignant expérimenté peut devenir plus critique envers la qualité des ressources et les approches pédagogiques suggérées par celles-ci. Gisèle explique qu'avec l'expérience et l'achat de nombreuses ressources, elle a développé son sens critique à l'égard de celles-ci : « Plus on en consomme de ces produits-là, [plus on

devient] critiques envers le travail en disant “Est-ce que ça répond à mes besoins, ça répond aux besoins des enfants, ça répond à la progression des apprentissages, c’est bien conçu?” » Également, Emma raconte qu’elle a téléchargé beaucoup de ressources qu’elle n’utilise plus parce que sa sélection de ressources était moins efficace lorsqu’elle avait moins d’expérience :

En début de carrière, on dirait que je savais pas vraiment où m'enligner, fait que je prenais tout. Donc là j'ai plein de documents que j'ai, mais que je n'utilise plus, mais dans le concret avec les enfants je me rendais compte, soit ça répondait pas vraiment aux besoins, soit que c'était inutile ou on n'avait pas le temps, c'était pas payant non plus. (Emma)

En troisième lieu, en début de carrière ou pour l’enseignement d’une matière pour laquelle l’enseignant se sent moins outillé, la sélection des ressources peut être davantage axée sur des ressources offrant un plus grand support. Comme Hannah enseigne depuis peu et qu’elle n’a pas de cahier d’activités, elle explique qu’elle a dû trouver une ressource plus complète sur les MEEL pour l’aider à se diriger dans son enseignement : « Je savais pas c’était quoi la première année, puis je commençais dans un gros défi de pas de cahier, pas rien, ça me stressait. [La ressource], ça m'a juste aidée à me calmer puis à mieux me diriger. » De son côté, Félix explique que l’achat d’une ressource pour l’enseignement à la sexualité lui a permis d’être plus à l’aise avec les sujets à aborder avec les élèves et leurs questions éventuelles :

J'étais vraiment mal à l'aise dans le fond d'avoir la tâche d'enseigner l'éducation à la sexualité, parce que je sais jamais bon, quel genre de question qui va arriver, [...] fait que le choix de mots, la présentation, les concepts à voir qui sont ciblés, je pense que c'est surtout là-dessus que ça se base [ma sélection] [...]. Si c'est dans le PowerPoint, c'est parce qu'il y a des gens qui ont pensé [que les élèves] étaient [rendus] là, puis moi j'ajoute une conscience, une réflexion. (Félix)

Ainsi, selon les enseignants questionnés, les enseignants en début de carrière pourraient consommer plus de ressources des MEEL par manque de ressources et l’expérience pourrait mener à un jugement plus critique envers l’utilité de certaines



ressources. Aussi, les enseignants en début de carrière ou moins à l'aise avec une matière pourraient davantage s'appuyer sur les ressources des MEEL. Ces résultats concordent avec ceux des recherches de Grossman et Thompson (2008) et de Gallagher et al. (2019), qui indiquaient que les nouveaux enseignants utilisaient les ressources en soutien et qu'ils manquaient de connaissances pour remettre en question la validité et la pertinence des approches pédagogiques des ressources.

**Somme toute, malgré les contraintes du curriculum, de l'utilisation d'un cahier d'activité ou de la composition de la classe, il y a beaucoup de variabilité dans le type de ressources sélectionnées selon les approches privilégiées par les enseignants en classe et leur niveau d'expérience.**

## **6.2. L'importance de l'apparence des ressources**

Ensuite, ayant été mentionnés par tous les enseignants avec le deuxième nombre de références le plus élevé parmi les catégories de critères, les critères relatifs au contenant occupent une place non négligeable dans le processus de sélection des ressources sur les MEEL. En plus de souhaiter avoir des ressources fonctionnelles (lisibles, faciles d'utilisation et ayant un bon rapport texte-image), les enseignants sont très nombreux à mentionner que l'attrait visuel et la thématique d'une ressource sont importants pour sa sélection. Dans la recherche de Leroyer (2010) sur la sélection des supports à l'enseignement commercialisés (manuels et cahiers d'exercices), le critère *une iconographie et un habillage attractif pour les élèves* ne figurait pas parmi les premiers dans l'ordre d'importance. Pourtant, avec ses 55 mentions, l'attrait visuel de la ressource occupe la deuxième place parmi tous les critères de la présente recherche (après l'adéquation à l'intention pédagogique). Nous postulons donc que l'attrait visuel des ressources occupe une place plus importante dans la sélection des ressources des MEEL que dans la sélection des cahiers ou manuels scolaires. Les enseignants abordent des aspects des MEEL qui pourraient expliquer ce résultat, notamment la disponibilité d'un aperçu restreint de la ressource à partir duquel faire son choix, l'idée que les ressources plus attrayantes sont également plus intéressantes et une plus grande crédibilité des créateurs habiles à concevoir de belles ressources.

### 6.2.1. Les limites de l'aperçu de la ressource

D'abord et avant tout, le fait que, pour les ressources qui ne sont pas gratuites en général, seul un aperçu est disponible, a un effet indéniable sur la sélection des ressources. Dans l'étude de Leroyer (2010), un des principaux critères de sélection pour un manuel ou un cahier d'activités était *la consultation d'un spécimen*. Cependant, l'aperçu d'une ressource peut donner une idée beaucoup plus restreinte de son contenu que la consultation d'un spécimen. Cela peut favoriser l'achat de ressources plus esthétiques, puisque le contenu n'est pas toujours facile à évaluer à partir de l'aperçu. Delphine explique que parmi un grand nombre de ressources similaires, elle a dû baser son choix sur ce qu'elle pouvait en voir : « Je pense qu'elle était plus attirante peut-être visuellement au premier coup d'œil, parce que je l'avais pas vue au complet tant et aussi longtemps que je l'avais pas achetée. »

Les limites de l'aperçu de la ressource peuvent d'ailleurs être exacerbées lorsque les enseignants manquent de temps pour les recherches, comme l'explique Isabelle dans cet extrait : « Je regarde qu'est-ce qui a comme visuel, mais c'est vrai que je devrais peut-être regarder davantage les commentaires des autres profs [rires] [...]. En général, je fais ça pour m'alléger, donc je fais pas une grosse recherche exhaustive ». Elle ajoute même : « je les compare quand même en général là, à moins que, tu sais des fois j'y vais tard le soir, puis là je commence à être fatiguée puis je veux vraiment quelque chose là ». Les enseignants ont toutefois différents niveaux de confiance envers la qualité des ressources des MEEL, c'est pourquoi la qualité de l'aperçu joue un rôle variable dans la sélection des ressources. Bien que certains enseignants soient plus rapides lors de l'achat des ressources et se fient davantage à l'aperçu, d'autres sont plus enclins à évaluer la ressource en profondeur avant de se la procurer. Camille dit prendre beaucoup de temps avant de sélectionner une ressource, elle peut laisser la ressource dans son panier virtuel pour des semaines, le temps d'y réfléchir et de consulter ses collègues.

**Ainsi, lorsqu'il y a plusieurs ressources correspondant à la recherche, il est possible que l'attrait visuel d'une ressource permette d'attirer davantage l'attention et de faire pencher la balance en sa faveur. Le manque de temps pour la recherche pourrait aussi augmenter l'importance de l'aperçu dans la sélection des ressources.**

### 6.2.2. Un visuel attrayant qui renforce la crédibilité des ressources

Ensuite, plusieurs enseignants nomment le fait qu'un avantage des MEEL est d'offrir des ressources plus attrayantes que ce qu'ils seraient eux-mêmes capables de faire. Isabelle en fait partie : « Moi c'est ma faiblesse, j'ai de la difficulté à utiliser ces outils-là. Puis je suis contente d'avoir accès à des choses qui sont visuellement belles pour mes élèves, parce que, c'est pas ma force [rires]. » Antoine explique aussi qu'il serait probablement capable de faire une ressource similaire, mais que celle qu'il a achetée donnait l'impression à ses élèves qu'il s'agissait d'un vrai jeu : « On dirait que c'est plus crédible quand ça vient d'ailleurs, la petite mise en page est bonne, c'est coloré donc les élèves pour eux, je pense que ça fait la *job* de les convaincre que c'est un vrai jeu [rires]. »

Félix ajoute même qu'il est capable de modifier lui-même un contenu inadéquat d'une ressource, mais pas son attrait visuel, c'est pourquoi il s'agit d'un critère important à ses yeux : « Faut que ça soit beau, finalement, parce que dans le fond la beauté ça se corrige comme pas, si c'est laite, c'est laite, puis ça va rester laite [rires]. » Pour Félix, l'esthétisme et la mise en page de la ressource reflètent les efforts du créateur. Dans ce même ordre d'idée, Béatrice soulève le point qu'une ressource plus attrayante donne l'impression que le créateur de la ressource est plus expérimenté, et donc que le contenu de celle-ci est plus pertinent : « Je me fie beaucoup au visuel, parce que, je sais que c'est *con*, mais je me dis qu'elle va être moins pertinente [si elle est moins belle], parce que des fois je me dis c'est un peu plus amateur. »

**L'intérêt des ressources des MEEL résiderait alors entre autres dans l'offre de ressources visuellement attrayantes et à l'aspect plus crédible, car ce ne sont pas tous les enseignants qui ont les capacités de créer eux-mêmes de belles ressources. Une plus grande confiance dans la qualité des ressources pourrait même être accordée lorsque le créateur se montre habile à offrir une belle présentation visuelle.**

### 6.2.3. Les ressources attrayantes ou thématiques jugées plus intéressantes

Enfin, les enseignants justifient parfois que les ressources plus attrayantes sont plus intéressantes pour leurs élèves, comme ces propos de Béatrice l'indiquent : « Le visuel, je porte quand même beaucoup d'importance à ça. Je me dis que si moi je suis attirée

visuellement, bien les enfants aussi. » Ce même constat était réalisé au sujet des manuels scolaires dans Lebrun et al. (2006) : les enseignants cherchent à présenter les savoirs dans un enrobage attrayant pour que ce soit plus intéressant et motivant pour leurs élèves.

Pour cette raison, un visuel exploitant une thématique (comme une fête ou une saison) est un atout pour une ressource et ce, autant pour les projets ou pour les réseaux littéraires, comme mentionné précédemment, que pour les feuilles d'exercices, les compréhensions de lecture, les activités passe-temps ou les ateliers. Pour plusieurs ressources, ce n'est cependant pas uniquement l'aspect visuel de la ressource qui suit la thématique, mais également son contenu (par exemple, dans une compréhension de lecture). Cela peut permettre par ailleurs d'aborder certaines connaissances qui pourraient intéresser les élèves sans être nécessairement au programme. Joëlle explique qu'elle aime trouver des thématiques ouvrant une porte sur l'interdisciplinarité, par exemple une compréhension de lecture sur les planètes : « Si en plus ma lecture peut porter sur un savoir à avoir dans une autre matière, bien là, je me sens toute gagnante [rires] ».

En plus de souhaiter intéresser davantage les élèves avec des ressources plus attrayantes, les enseignants peuvent eux aussi préférer avoir de belles ressources dans leur environnement. Par exemple, Hannah explique son choix d'alphabet mural et d'affiches pour décorer sa classe ainsi : « Celui-là je l'avais pris parce que, ma classe, j'avais un mur turquoise, puis je trouvais que ça matchait. »

**Ainsi, les limites liées à l'aperçu des ressources favorisent l'achat de celles-ci en fonction de leur attrait visuel. De plus, selon plusieurs enseignants de la recherche, les ressources plus attrayantes ou ayant une thématique sont plus intéressantes pour les élèves. Cependant, la valeur accordée à cet aspect de la ressource varie d'un enseignant à l'autre au profit, entre autres, de ressources moins coûteuses.**

### **6.3. Des considérations monétaires reflétées dans les pratiques**

En plus des considérations liées au contenu et à l'esthétisme de la ressource, des considérations monétaires sont à la base de certains critères de sélection liés à l'aspect commercial et des pratiques liées à l'aspect monétaire des MEEL. Ces considérations peuvent d'ailleurs prendre le dessus sur d'autres, comme le conseil de Joëlle en témoigne :

« Regarde pas trop le décor ou la beauté de la chose, les images, mais plus le contenu, puis essaie de t'en sortir [...] [en allant à] des endroits où il y a beaucoup de ressources gratuites. » Cette dimension des pratiques enseignantes sera décrite en abordant d'abord le remboursement des ressources et ensuite la variabilité dans les coûts auxquels les enseignants sont prêts à consentir.

### **6.3.1. Se faire rembourser ou payer de sa poche, des propos contradictoires**

Commençons par souligner le fait que la recherche de ressources gratuites ou à faible coût prend son sens dans le fait que plusieurs enseignants paient une partie ou la totalité des ressources sur les MEEL avec leur propre argent. Cette réalité nous amène à explorer la contradiction dans les propos de la majorité des enseignants, qui disent ne pas souhaiter dépenser pour les ressources, mais qui ne se font que rarement rembourser.

En effet, la pratique de ne pas se faire rembourser semble bien ancrée dans la culture des enseignants. Pour plusieurs, cela semble être une évidence que les enseignants paient de leurs poches pour les ressources, comme ces propos d'Emma et de Delphine le sous-entendent : « Ça serait de vraiment bien rechercher avant de commencer à dépenser des sous parce que sinon, tu sais en tant qu'enseignante, c'est nos sous à nous là, on va se le dire » (Emma), « C'est certain que je vais aller vers la gratuité en premier le plus possible, parce que quand on achète bien, ça sort de nos poches hein? » (Delphine). Il s'agirait d'ailleurs d'une habitude qui ne se limite pas aux achats sur les MEEL, mais qui s'étendrait entre autres aux collations pour les élèves, au matériel d'art, aux meubles, aux livres et aux jouets. Les propos d'Hannah en témoignent : « Il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup d'affaires que je paie de ma poche. [...] Les trois quarts de ce qui est dans cette classe-là m'appartient [...] J'ai apporté des meubles, j'ai apporté des livres, des jouets. » Le fait de dépenser sans se faire rembourser semble être une habitude du métier, et donc une contrainte sociale selon la définition de (Roditi, 2003). Pourtant, plusieurs semblent mal à l'aise avec l'idée de dépenser leur propre argent pour acheter du matériel avec lequel travailler, et disent qu'ils devraient se faire rembourser, comme c'est le cas d'Antoine : « Théoriquement, je devrais toujours faire payer l'école, mais c'est pas toujours ce que je fais. » Pour expliquer pourquoi les enseignants ne se font pas rembourser, quelques pistes de réponse ont été identifiées dans les propos des enseignants.

Premièrement, un budget de classe limité mène certains enseignants à déboursier leur argent, comme l'explique Camille : « Il y en a certaines que je vais mettre sur mon budget de classe, puis [rires] si je dépasse mon budget de classe je les paie de ma poche. » À l'inverse, Gisèle, la seule enseignante ayant dit toujours se faire rembourser ses achats, dit disposer de deux budgets pour les ressources éducatives (un budget de classe et un budget d'enrichissement). Deuxièmement, le manque de temps pour entreprendre des demandes de remboursement peut inciter les enseignants à laisser tomber cette démarche, comme l'aborde Delphine : « Souvent on va pas prendre le temps de demander un remboursement. » Troisièmement, Antoine apporte l'idée qu'il souhaite parfois posséder lui-même la licence d'utilisation de la ressource pour pouvoir continuer de l'utiliser même s'il change d'école. Quatrièmement, il pourrait y avoir un malaise des nouveaux enseignants à demander à se faire rembourser. Hannah explique qu'elle ne demande pas à se faire rembourser à son école où elle est nouvelle :

J'ai pas été assez longtemps encore, tu sais j'ai pas fait une année complète l'année passée, [...] fait que, je pense pas que j'ai assez d'expérience, bien oui là, mais j'ai pas eu l'occasion de demander encore, mais je pourrais. [...] C'est juste que je connais pas encore tout ce que je peux demander. (Hannah)

Cinquièmement, comme les factures sont souvent peu élevées, les enseignants ne trouvent pas toujours nécessaire de se faire rembourser chaque petit montant. Béatrice explique d'ailleurs qu'avec les petits coûts des ressources, elle ne voit pas passer les dépenses qui s'accumulent.

**Ainsi, une combinaison de facteurs semble pousser les enseignants à payer les ressources des MEEL (et autre matériel pour leur classe) sans demander à se faire rembourser. Parmi ces facteurs, nous retenons les contraintes du budget et du temps, l'envie de posséder soi-même la ressource, un manque d'aise et de connaissance par rapport aux demandes de remboursement et des petites factures qui s'accumulent de manière insidieuse. Une contrainte sociale pourrait également entrer en jeu, puisqu'il semble s'agir d'une habitude du métier d'enseignant. Le montant dépensé pour les ressources varie cependant beaucoup d'un enseignant à l'autre.**

### 6.3.2. Une variété dans les coûts auxquels les enseignants sont prêts à consentir

Bien que tous les enseignants (sauf Gisèle) aient déclaré payer une partie des ressources des MEEL de leur poche, les montants dépensés pour ces ressources sont loin d'être équivalents pour tous. En effet, une grande variété a été décelée dans les coûts auxquels les enseignants étaient prêts à consentir pour les ressources des MEEL.

Pour certains enseignants, les ressources sélectionnées sont presque uniquement des ressources gratuites, soit parce qu'elles sont partagées gratuitement ou sont accessibles via un abonnement payé par l'école. Ces enseignants se situent très loin de la moyenne de 200\$ US dépensée par année par les enseignants questionnés par Carpenter et Shelton (2021). Par exemple, Emma dit faire ses recherches avec le mot-clé « gratuit » pour s'assurer de télécharger un maximum de ressources gratuites. Elle explique qu'elle trouve de très bonnes ressources de cette manière avec la quantité de ressources disponibles gratuitement sur les MEEL : « Il y a tellement de choses qui sont disponibles gratuitement, [...] puis ça arrive souvent que j'ai de bons commentaires sur mes ateliers d'apprentissages, mais je dis, "tout ça, [...] je me les ai fait donner" [rires]! » Joëlle partage cette opinion sur l'importance de privilégier la sélection de ressources gratuites. Elle explique qu'elle dépense beaucoup pour ses élèves, mais pas dans les MEEL : « je trouve qu'à un moment donné faut que ça arrête de s'accumuler, puis là ma limite est dans les marchés payants. » Pour elle, cela semble être une question de principe : « Je trouve qu'on devrait pas tant payer pour le matériel qu'on a enseigné. »

Quelques enseignants sont toutefois plus flexibles par rapport au coût de la ressource et sont prêts à déboursier leur argent à certaines conditions. D'abord, certains enseignants se disent prêts à dépenser si cela leur permet d'économiser du temps, comme c'est le cas d'Antoine : « Ça me convient de payer genre deux piasses pour les avoir, plutôt que de les faire. Tu sais des fois ça prend une heure, fait que tu te dis combien tu te donnes de l'heure toi-même? » Pour Isabelle, cela peut valoir la peine pour ne pas passer de temps à créer du matériel pour une matière ou une notion à laquelle elle tient moins : « C'est les informations importantes sur les religions, puis comme ça, on peut passer à autre chose après [...] [Rires]. C'était quelque chose que ça me tentait pas vraiment de faire là [rires]! »

D'autres enseignants sont prêts à dépenser pour une ressource originale qui ne serait pas disponible gratuitement, comme l'explique Emma : « C'est rare qu'on a des documents qui travaillent l'orientation spatiale, [...] donc ce document-là je l'ai acheté. »

Enfin, certains enseignants dépensent davantage lorsqu'ils ne se sentent pas outillés pour enseigner, comme l'explique Félix : « C'est plus vraiment, quand je suis un peu mal pris si je peux dire ça comme ça. Je sais pas quoi partir, je sais pas comment le bâtir, puis quand c'est nouveau. » Hannah est même prête à dépenser de gros montants d'argent pour une ressource qui l'aide à s'orienter dans le programme de première année avec lequel elle n'est pas encore familière. Pour Béatrice, les dépenses sont plus nombreuses en début de carrière, car elle sent le besoin de se constituer une banque de ressources : « Surtout au début hein? Au début, on essaie tous de se faire une belle banque là, mais ça coûte cher sur le coup, mais je me dis que c'est un investissement pour le futur. »

**Il semblerait ainsi que certains enseignants s'opposent à dépenser leur argent sur les MEEL par principe ou réduisent leurs dépenses au maximum, alors que d'autres enseignants y dépensent avec moins de retenue. Les enseignants se disent prêts à dépenser pour une ressource offrant un bon rapport temps économisé/coût et pour une ressource unique ou très originale. En outre, le fait de ne pas se sentir outillés pour enseigner une matière pourrait particulièrement avoir un impact à la hausse sur les montants dépensés.**

#### **6.4. Les réseaux sociaux au cœur des pratiques enseignantes**

Pour terminer, nous désirons approfondir les pratiques liées aux réseaux sociaux, car elles permettent de bien situer la recherche dans son contexte socioculturel. Nous aborderons d'abord l'utilisation des réseaux sociaux dans la recherche de ressources éducatives, puis les pratiques de travail partagé et collaboratif sur les réseaux sociaux et les MEEL. Nous terminerons avec une réflexion sur la place des influenceurs en éducation.

##### **6.4.1. La recherche de ressources éducatives via les réseaux sociaux**

Tout d'abord, les propos des enseignants ont indiqué l'importance des réseaux sociaux pour la recherche de ressources en ligne, ce qui confirme les affirmations d'Hunter



et Hall (2018). Bien que plusieurs recherches états-uniennes se soient intéressées à l'utilisation de Pinterest dans la recherche de ressources éducatives en ligne (Carpenter et al., 2018; Grote-Garcia et Vasinda, 2014; Hertel et Wessman-Enzinger, 2017; Hu et al., 2018; Sawyer, Dick, et al., 2019), les enseignants de la présente recherche n'ont pas fait mention de cette pratique. Ce sont plutôt les réseaux sociaux Facebook et Instagram qui ont été mentionnés dans les entretiens.

En effet, plusieurs ressources présentées par les enseignants ont été trouvées à partir de publicités sur Facebook ou sur Instagram, ce qui confirme que les réseaux sociaux sont bel et bien un lieu privilégié pour la promotion des ressources éducatives tel qu'ils sont décrits dans Bergviken Rensfeldt et al. (2018). Comme l'indiquent les propos d'Emma, les publicités sont souvent publiées sur des groupes d'enseignants : « Souvent c'est sur les groupes Facebook du préscolaire que les auteurs du document publient, disent “Gratuit pour 24 heures, allez voir ma boutique *Mieux Enseigner*” [...] C'est principalement comme ça que je les trouve. »

**Ainsi, l'utilisation des réseaux sociaux est très fréquente pour la recherche de ressources en ligne. Elle se fait souvent par l'entremise des communautés d'enseignants en ligne comme les groupes d'enseignants sur Facebook où se trouvent de nombreuses publicités de ressources.**

#### **6.4.2. Les pratiques coopératives et collaboratives sur les réseaux sociaux**

Plusieurs pratiques de coopération et de collaboration ont été relevées dans les propos des enseignants questionnés. D'abord, participer à une communauté d'enseignants en partageant des ressources sur des groupes ou en les commentant est une forme de coopération entre les enseignants selon Tour (2017). Le partage de ressources entre collègues et la communication avec les créateurs sont également des formes de travail partagé de collaboration (Tour, 2017). Ces pratiques semblent très prometteuses pour la sélection et la création de ressources de qualité.

Premièrement, pour pallier le manque d'information disponible dans l'aperçu, Abramovich et al. (2013) insistent sur l'importance des évaluations des utilisateurs d'une ressource. Cependant, les enseignants de la présente recherche ont dit pour la plupart ne

pas consulter les avis d'utilisateurs. Plusieurs n'étaient même pas au courant de la présence de ces avis, comme Emma : « J'ai jamais remarqué cette section-là, je fais juste télécharger [rires]. » Ce serait plutôt une autre forme de rétroaction via les réseaux sociaux qui pourrait être utilisée par les enseignants. En effet, certains enseignants ont dit tenir compte des mentions *J'aime* et des commentaires sous une publication de ressource avant de la télécharger. Les commentaires semblaient être davantage consultés que les notes attribuées à la ressource, ce qui concorde avec l'étude de Chevalier et Mayzlin (2006) qui indique un plus grand effet des commentaires que des notes globales sur les achats de livres en ligne. Entre autres, des commentaires négatifs sur une ressource pourraient mettre l'enseignant sur ses gardes par rapport à cette ressource comme l'explique Gisèle : « Je vais lire les commentaires [...] ça va me remettre en question, je vais aller valider moi-même [...]. Fait que ça fait en sorte qu'on est plus à l'affût. » Cependant, les commentaires ne jouaient pas un rôle déterminant pour tous, puisque les enseignants disent se fier à leur propre jugement pour savoir si une ressource est adaptée à leurs besoins, comme l'explique Hannah : « Il y en a qui disaient que c'était trop difficile pour les enfants, que ça faisait qu'ils avaient pas le temps de le mettre dans leur horaire, mais [...] ça me dérangeait pas moi que ça prenne du temps. » Les commentaires sous les ressources dans les groupes Facebook semblent donc surtout utiles pour inciter l'enseignant à les évaluer plus en profondeur.

Deuxièmement, les enseignants disent partager les ressources entre collègues et en découvrir ainsi. En effet, même Isabelle qui n'avait plus de compte sur les réseaux sociaux dit s'être réabonnée pour profiter de la messagerie pour le partage de ressources avec ses nouvelles collègues. Lorsque nous lui demandons si elle laisse des commentaires sous les ressources qu'elle aime, elle répond que si elle l'aime, elle l'envoie à ses collègues. Comme les ressources partagées ont, en quelque sorte, fait l'objet d'une préapprobation par des collègues travaillant dans un contexte similaire, il pourrait s'agir d'un moyen intéressant de trouver des ressources mieux adaptées aux besoins.

Troisièmement, certains enseignants ont mentionné communiquer directement avec les créateurs de ressources, soit pour les remercier, pour leur suggérer des améliorations ou pour donner des idées de ressources à créer. Il arrive même qu'après avoir reçu un commentaire sur une ressource, un créateur décide de l'améliorer et d'envoyer la nouvelle

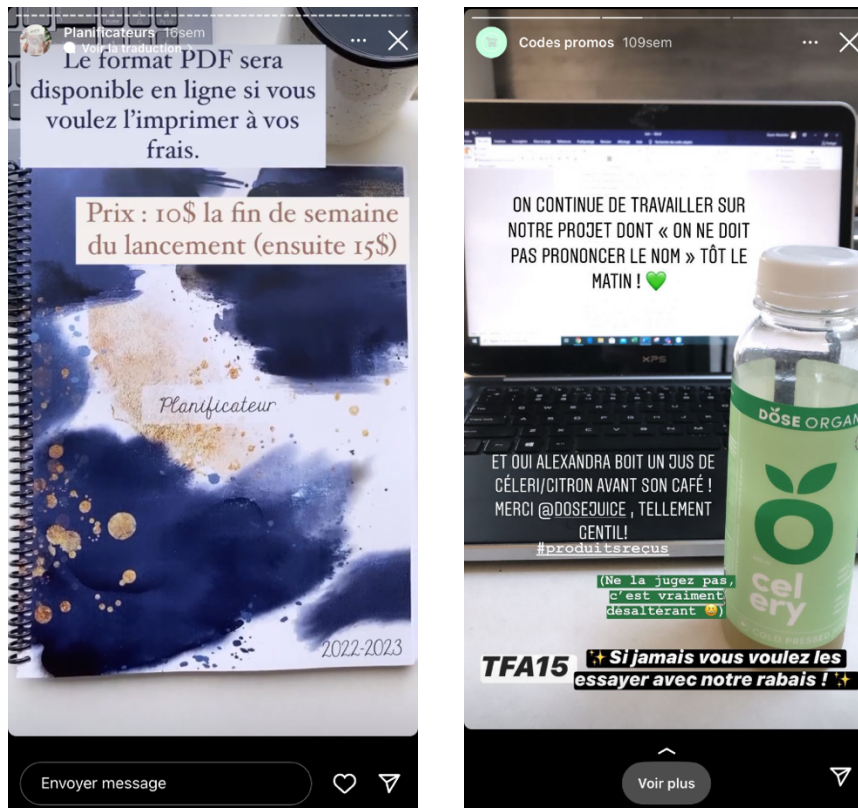
version aux enseignants l'ayant déjà achetée. D'ailleurs, les édupreneurs de l'étude de Shelton et Archambault (2018) témoignaient de l'importance de cette collaboration avec les enseignants qui les suivaient sur les réseaux sociaux. Gisèle est assez convaincue de l'importance de cette communication entre enseignants et du partage d'expérience :

Si on était tous pareils, tous du même âge, on a tous la même affaire, c'est pas intéressant. Ce qui est le fun c'est la nouveauté, puis la *drive* que les jeunes profs amènent avec leurs créations c'est super, l'expérience que les profs plus âgés vont leur dire : “Ça c'est bien, ça fais attention, peut-être ça changer ça, [...]” Donc l'expérience, la jeunesse, tout ça mis ensemble, je pense qu'on est capables de tirer le meilleur de tout le monde. (Gisèle)

**Nous considérons donc que les commentaires et le partage de ressources entre enseignants peuvent favoriser une sélection plus critique des ressources, et que la communication avec le créateur des ressources a un grand potentiel pour l'amélioration de la qualité des ressources. Ces échanges permettent de profiter de la créativité des créateurs et de l'expérience partagée par la communauté d'enseignants.**

#### **6.4.3. Instagram et les influenceurs en enseignement**

Enfin, bien que Béatrice ait été la seule dans la recherche à avoir dit utiliser Instagram pour trouver des ressources éducatives, nous désirons approfondir la réflexion sur cette pratique qui n'a pas encore été explorée en éducation à notre connaissance. Plus précisément, nous souhaitons aborder le concept des influenceurs, ces créateurs de contenu sur les réseaux sociaux qui influencent à consommer certains produits dont ils font la promotion (Djafarova et Rushworth, 2017). Pour illustrer ce phénomène, la figure 5 ci-dessous présente deux exemples de *stories*, c'est-à-dire des courtes vidéos éphémères, publiées par les influenceuses à qui appartient le compte. Sur ce compte, des ressources éducatives créées par les enseignantes sont mises en vente en format numérique sur un MEEL ou en format papier (envoyé par la poste). Les ressources ainsi que leur création sont présentées en détail. Ce ne sont toutefois pas les seuls produits mis de l'avant : d'autres produits divers sont également présentés dans ces *stories* avec des concours et des codes de réduction obtenus via un partenariat rémunéré entre les entreprises et les influenceuses.



**Figure 5. Stories Instagram (à gauche, publicité pour un planificateur enseignant, à droite, pour un jus avec code de réduction (Deux filles autrement, s. d.).**

Ces connaissances sur les influenceurs nous amènent à faire un lien avec les propos de Béatrice au sujet des créateurs de ressources dont elle suivait les comptes Instagram. Elle aime connaître les créateurs, les voir interagir entre eux en commentaires, voir leur processus créatif dans les *stories*. Pour elle, le fait de connaître les créateurs via les réseaux sociaux lui donne une meilleure idée des ressources que l'aperçu seul : « Je vais beaucoup y aller avec ce que j'ai vu passer, souvent sur Instagram ils expliquent leur ressource, ils en parlent davantage qu'avec le petit aperçu » et « je pense que les réseaux sociaux c'est quand même une grosse part de pouvoir s'informer avant de juste regarder l'aperçu. » Elle a également certains créateurs « chouchous », pour reprendre son expression, qu'elle suit sur Instagram et dont elle achète régulièrement les ressources : « Je lui fais aussi beaucoup confiance, je l'aime tellement que je sais que ça va être le fun, [...] donc quand c'est *La classe de Karine*, je ne me questionne pas beaucoup en fait. » La confiance et la relation qui semble se développer entre Béatrice et ses créateurs chouchous semblent l'inciter à privilégier ces créateurs dans l'achat de ressources. Selon Djafarova et Rushworth (2017)

et Jin et al. (2019), les influenceurs qui ont bâti leur popularité directement sur Instagram ont un plus grand pouvoir d'influence et poussent davantage à la consommation que les célébrités classiques (acteurs, sportifs, etc.) qui font la promotion d'un produit. Ces résultats s'expliqueraient par le fait que les consommateurs trouvent plus crédibles des personnes à qui ils peuvent s'identifier. Ce sentiment semble présent également face aux influenceurs en éducation, car ils sont eux-mêmes des enseignants comme leur public (clientèle) cible, ce qui les rend plus facile le fait de s'identifier à eux.

Suivre certains créateurs pourrait donc être intéressant pour avoir une meilleure idée de la ressource lorsqu'un seul aperçu est disponible, mais la présence de publicités (des ressources ou autres produits) pourrait inciter à dépenser en créant des besoins où il n'y en avait pas (Williamson, 2021). En plus, l'utilisation des réseaux sociaux comme Instagram pour le travail en dehors des heures payées rend la ligne entre les loisirs et le travail encore plus mince (Hughes, 2014). Nous observons déjà que les enseignants font des recherches sur leur temps personnel pour les ressources, comme Béatrice, qui dit essayer de faire ses recherches l'été « à tête reposée », ou Gisèle, qui fait ses recherches « le soir, les fins de semaine et pendant l'heure du dîner ».

Finalement, selon Djafarova et Rushworth (2017), Jin et al. (2019), avec sa popularité grandissante et ses publications très esthétiques, Instagram est un lieu privilégié pour promouvoir les produits de beauté et des marques de luxe, mettre de l'avant certaines images corporelles ainsi que des styles de vie luxueux. Nous nous interrogeons ainsi sur la place dans le domaine de l'éducation d'une telle application pour laquelle l'attrait visuel est au premier plan et le marketing est omniprésent. Comme cette application est utilisée en majorité par de jeunes femmes Djafarova et Rushworth (2017), nous considérons que les nouvelles enseignantes (comme Béatrice) sont plus susceptibles d'être concernées par le phénomène des influenceurs. Avec les résultats de la présente recherche et ceux de Gallagher et al. (2019) et Grossman et Thompson (2008) qui indiquent que les enseignants ont davantage besoin de soutien en début de carrière et pourraient être moins critiques face aux ressources éducatives rencontrées, **nous considérons que la recherche en éducation devrait s'intéresser prochainement aux influenceurs d'Instagram et aux ressources qu'ils offrent.**

## Conclusion

Pour conclure, les MEEL ont un potentiel non négligeable pour permettre aux enseignants d'exercer un leadership grandissant dans le milieu de l'éducation (Pittard, 2016) et pour le partage de ressources éducatives de qualité (Abramovich, 2013; Hill et Hannafin, 2001). Cette qualité est cependant loin d'être garantie. L'utilisation des MEEL s'accompagne donc de la responsabilité de s'assurer de la qualité des ressources sélectionnées, puisque celles-ci ne font pas l'objet de vérifications externes avant d'être partagées (Hunter et Hall, 2018).

Pour participer à l'élaboration des connaissances sur ce sujet important, mais encore peu exploré dans la recherche en éducation (Sawyer, Dick, et al., 2019; Sawyer, Dredger, et al., 2019; Shapiro et al., 2019), nous avons exploré les critères de sélection des ressources éducatives sur les MEEL et les pratiques enseignantes en lien avec leur utilisation. Des entretiens individuels semi-dirigés auprès de 11 enseignants du préscolaire et du primaire ont été réalisés ainsi qu'une analyse thématique des contenus.

L'importance des critères liés au contenu, au contenant et à l'aspect commercial ont mis en lumière comment certaines contraintes institutionnelles et sociales balisent les pratiques enseignantes de sélection des ressources et comment des facteurs individuels expliquent la variation dans les pratiques. Les principales contraintes institutionnelles et sociales reflétées dans les critères et dans les pratiques enseignantes sont les apprentissages prescrits et leur progression, la contrainte d'avoir ou non un cahier d'exercices ou un manuel scolaire, les contraintes en lien avec la composition de la classe et les besoins des élèves, le temps disponible pour la recherche et l'évaluation des ressources et finalement, le budget pour l'achat de ressources. Des sources de variation liées à l'approche pédagogique privilégiée par les enseignants, aux coûts auxquels ceux-ci sont prêts à consentir, à la valeur accordée à l'esthétisme ainsi qu'à la confiance envers les MEEL et la qualité de leurs ressources éducatives ont été identifiées. Par-dessus tout, l'expérience de l'enseignant, sa connaissance du sujet et son aisance avec la matière semblent jouer un rôle déterminant dans la sélection des ressources éducatives. Les enseignants plus expérimentés se disent plus critiques envers la qualité des ressources tandis que de nombreux enseignants en début de carrière ou moins à l'aise avec une matière disent s'appuyer sur les ressources

trouvées pour la progression des apprentissages, pour les notions à aborder et pour les approches à privilégier.

La place des réseaux sociaux dans les pratiques enseignantes permet de mieux définir le contexte socioculturel des pratiques sur les MEEL. D'une part, les ressources semblent souvent trouvées par l'entremise de publicités sur les réseaux sociaux, principalement via des groupes d'enseignants sur Facebook. D'autre part, ces groupes Facebook permettent la création d'une communauté d'enseignants qui commentent la qualité des ressources publiées : commentaires qui peuvent remplacer en partie l'utilisation des systèmes d'évaluation des ressources peu populaires chez les enseignants questionnés. Les réseaux sociaux permettent également le partage de ressources entre collègues et offrent la possibilité d'entrer facilement en contact avec les créateurs de ressources, ce qui a le potentiel de mener à la création de ressources de plus grande qualité avec la créativité des uns et l'expérience des autres. Enfin, les propos d'une jeune enseignante au sujet des créateurs qu'elle suit sur Instagram amènent l'idée encore inexplorée à notre connaissance des influenceurs dans le domaine de l'éducation. Ces créateurs pourraient, via une relation de confiance avec les enseignants qui achètent leurs ressources et les suivent sur les réseaux sociaux, avoir un grand pouvoir d'influence sur le monde de l'éducation.

### **Recommandations**

À la lumière des résultats de cette recherche, voici quelques recommandations. La première recommandation est à l'intention des professeurs responsables de la formation initiale des enseignants. Puisque ceux-ci se disent plus critiques avec l'expérience, nous recommandons d'inclure dans la formation initiale des enseignants des occasions nombreuses d'évaluer la qualité des ressources offertes afin de développer un esprit critique.

La deuxième recommandation s'adresse aux directions d'école. Nous recommandons d'offrir un meilleur encadrement lors des premières années d'enseignement ainsi qu'une grande quantité de ressources validées par des experts. Ces mesures permettraient de soutenir les enseignants afin que ceux-ci aient moins à s'appuyer sur les ressources des MEEL qui sont parfois erronées ou peu efficaces.

La troisième recommandation s'adresse aussi aux directions d'école. Pour diminuer les obstacles au remboursement des ressources, des lignes directrices pour le remboursement des dépenses devraient être présentées aux nouveaux enseignants d'une école. Celles-ci pourraient inclure des indications concernant les articles qui peuvent être remboursés, les montants minimaux ou maximaux qui peuvent faire l'objet d'une demande, les étapes nécessaires pour se faire rembourser, la possibilité de demander un abonnement à un MEEL et la manière dont les différents budgets peuvent être dépensés. De surcroît, il serait important de s'assurer de sélectionner avec les enseignants les meilleurs MEEL pour lesquels se procurer un abonnement d'école afin d'éviter les dépenses pour des sites peu utilisés.

Par le fait même, nous formulons une quatrième recommandation à l'intention des enseignants : se faire rembourser lorsque les ressources ne sont pas gratuites afin, d'une part, de conserver son argent, et d'autre part, de s'assurer que le coût de la ressource ne prime pas sur la qualité dans la sélection des ressources.

En guise de cinquième recommandation, nous suggérons aux enseignants des pistes pour améliorer l'efficacité de la sélection des ressources. D'abord, l'utilisation des commentaires sur les groupes d'enseignants des réseaux sociaux et le partage des ressources entre collègues pourraient agir de processus d'évaluation par les pairs et seraient à privilégier. Également, la communication entre les enseignants et les créateurs de ressources pourrait permettre d'améliorer la qualité des ressources disponibles sur les MEEL. Cette collaboration entre enseignants contribuerait à faire des MEEL une avenue prometteuse pour l'avenir de l'éducation. Le fait de prioriser la sélection des ressources des créateurs qui ont gagné la confiance de l'enseignant pourrait également assurer une certaine efficacité dans la recherche de ressource. Cependant, cette technique n'est pas infaillible et les publicités de ces créateurs peuvent créer des besoins d'acheter des ressources où il n'y en a pas, raison pour laquelle la vigilance est de mise.

Ensuite, notre sixième recommandation s'adresse aux lecteurs de cette recherche et aux chercheurs en éducation. Nous considérons primordial de tenir compte des limites de cette recherche qui visait une exploration du phénomène. L'échantillon de petite taille, son absence de diversité culturelle et l'utilisation de l'entretien sans observation des pratiques



enseignantes pour l'étude des savoirs professionnels pour lesquels l'enseignant n'est pas conscient sont des éléments à prendre en considération. Les prochaines recherches devraient porter sur un échantillon plus grand et plus diversifié d'enseignants en favorisant une lecture plus approfondie des pratiques enseignantes en alliant, par exemple, l'analyse des propos des enseignants et l'observation.

Pour finir, la présence d'influenceurs dans le domaine de l'éducation et l'importance des réseaux sociaux pour la sélection des ressources soulève des questions sur la commercialisation du partage de ressources éducatives entre enseignants, sur l'importance de l'attrait visuel des ressources et sur la frontière entre les loisirs et le travail dans la vie des enseignants. Nous recommandons que ces enjeux très actuels soient approfondis prochainement dans la recherche sur les MEEL en éducation.

## Références

- 8 affiches—*Classes de mots*. (s. d.). MieuxEnseigner Canada. Consulté 28 mai 2022, à l'adresse  
[https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product\\_id=28695](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=28695)
- Abramovich, S. (2013). *Where did you get that lesson ? Understanding online teacher resource exchanges* [PhD Thesis]. University of Pittsburgh.
- Abramovich, S., et Schunn, C. (2012). Studying teacher selection of resources in an ultra-large scale interactive system : Does metadata guide the way? *Computers & Education*, 58(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.001>
- Abramovich, S., Schunn, C. D., et Correnti, R. J. (2013). The role of evaluative metadata in an online teacher resource exchange. *Educational Technology Research and Development*, 61(6), 863-883. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9317-2>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. WorldCat.org.  
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Archambault, L., Shelton, C., et Harris, L. M. (2021). Teachers beware and vet with care : Online educational marketplaces. *Phi Delta Kappan*, 102(8), 40-44.  
<https://doi.org/10.1177/00317217211013937>
- Auger, V. (2015, juillet 23). Mieux enseigner : Une plateforme au service des « édupreneurs ». *Direction Informatique*.  
<https://www.directioninformatique.com/mieux-enseigner-une-plateforme-au-service-des-edupreneurs/36866>
- Ball, D. L., et Cohen, D. K. (1996). Reform by the Book : What Is—Or Might Be—The Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6-18, 14.
- Ball, D. L., et Feiman-Nemser, S. (1988). Using Textbooks and Teachers' Guides : A Dilemma for Beginning Teachers and Teacher Educators. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 401-423. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1179386>
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), Art. 1.
- Bazeley, P., et Jackson, K. (2013). *Tools and strategies for visualizing data. Qualitative data analysis with NVivo* (2<sup>e</sup> éd.). SAGE publications limited.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 251-283). Presses de l'Université du Québec.  
<https://books.scholarsportal.info/uri/ebooks/ebooks3/upress/2013-05-11/1/9782760520080>
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter : Freeing Teachers From the Tyranny of Texts*. SUNY Press.  
<https://proxybiblio.uqo.ca:2058/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzcyNzZfX0FO0?sid=e9f297c7-df14-4257-b368-565a1b7cd704@sdv-sessmgr01&vid=0&format=EB&rid=1>

- Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T., et Selwyn, N. (2018). Teachers ‘liking’ their work ? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, 44(2), Art. 2.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L’analyse inductive générale : Description d’une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d’enseignement à l’école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 97-110. WorldCat.org. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63-73.
- Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle*, 52(1), 79-101. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lstdle.521.0079>
- Camouflage précis*. (s. d.). MieuxEnseigner Canada. Consulté 28 mai 2022, à l’adresse [https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product\\_id=57019](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=57019)
- Carpenter, J. (2015). Preservice Teachers’ Microblogging : Professional Development via Twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 15(2), 209-234. WorldCat.org.
- Carpenter, J., Cassaday, A., et Monti, S. (2018). Exploring how and why educators use Pinterest. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2222-2229.
- Carpenter, J., et Shelton, C. (2021). Educators’ Perspectives on and Motivations for Using an Online Education Marketplace : The Case of TeachersPayTeachers.com. Dans E. Langran et L. Archambault (Éds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2021* (p. 722-727). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/219207>
- Carpenter, J., Shelton, C., et Mitchell, L. (2021). “Like buying time” : Educators’ Use of Online Education Marketplaces during the COVID-19 Pandemic. Dans T. J. Bastiaens (Éd.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2021* (p. 644-653). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/219722>
- Chen, Y., et Xie, J. (2008). Online Consumer Review : Word-of-Mouth as a New Element of Marketing Communication Mix. *Management Science*, 54(3), 477-491. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1070.0810>
- Chenelière Éducation. (2022). *ABC avec Majesté, 2e édition—1er cycle (2e année)—Livres du préscolaire à l’université | Chenelière*. Chenelière. <https://www.cheneliere.ca/10694-livre-abc-avec-majeste-2e-edition-1er-cycle-2e-annee-.html>
- Chevalier, J. A., et Mayzlin, D. (2006). The Effect of Word of Mouth on Sales : Online Book Reviews. *Journal of Marketing Research*, 43(3), 345-354. <https://doi.org/10.1509/jmkr.43.3.345>

- Clanet, J. (2012). *Pratiques enseignantes quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* L'Harmattan; WorldCat.org.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42659410d>
- Clements, K. I., et Pawlowski, J. M. (2012). User-oriented quality for OER : Understanding teachers' views on re-use, quality, and trust. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 4-14. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00450.x>
- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T., et Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), Art. 4.
- de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Deux filles autrement. (s. d.). *Stories • Instagram*. Instagram. Consulté 25 juillet 2022, à l'adresse  
<https://www.instagram.com/stories/highlights/17928031900029350/?hl=fr>
- Dionne, L. (2018). L'analyse des données qualitatives. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation* (p. 317-342). Sage.
- Djafarova, E., et Rushworth, C. (2017). Exploring the credibility of online celebrities' Instagram profiles in influencing the purchase decisions of young female users. *Computers in human behavior*, 68, 1-7.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Dubois, A., et Carrette, V. (2010). Le retour des manuels scolaires : Pour quelles utilisations? *Éducation & Formation*, e-292, 26-34.
- Dumouchel, G., Fiévez, A., et Raynault, A. (2015). Les entraves aux manuels numériques dans les écoles du Québec : De l'immobilisme ministériel à la concurrence entre les maisons d'édition scolaire. *Québec français*, 174, 24-25. Érudit.
- Ensemble de cliparts—Indispensables de prof.* (s. d.). MieuxEnseigner Canada. Consulté 28 mai 2022, à l'adresse  
[https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product\\_id=54788](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=54788)
- Équipe de MieuxEnseigner. (2019, septembre 30). *RE: Demande de renseignements* [Communication personnelle].
- ERPI. (2022a). *Carrières*. Pearson ERPI.  
<https://www.pearsonerpi.com/fr/carrieres/profil-et-possibilites/>
- ERPI. (2022b). *Ensembles didactiques numériques*. Pearson ERPI.  
<https://www.pearsonerpi.com/fr/primaire/1re-annee/combo-alphabetik-et-numerik-ensembles-didactiques-numerique-e-9782766109258>
- Fiches d'exercices—Révision sur la numération.* (s. d.). MieuxEnseigner Canada. Consulté 28 mai 2022, à l'adresse  
[https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product\\_id=55707](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=55707)
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gallagher, J., Swalwell, K., et Bellows, E. (2019). « Pinning » with Pause : Supporting Teachers' Critical Consumption on Sites of Curriculum Sharing. 83, 217-224.

- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Gomes, P. (2015, novembre 18). *A Marketplace for Teachers to Sell, Share and Shine—EdSurge News*. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2015-11-18-a-marketplace-for-teachers-to-sell-and-shine>
- Greene, K. (2016). For Sale : Your Lesson Plans. *Educational Leadership*, 74(2), 28-33.
- Grossman, P., et Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials : Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2014-2026. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>
- Grote-Garcia, S., et Vasinda, S. (2014). Pinning and Practice : Using Pinterest as a Tool for Developing Pedagogical Content Knowledge. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(1), 36-45.
- Hansen, K., Nowlan, G., et Winter, C. (2012). Pinterest as a Tool : Applications in Academic Libraries and Higher Education. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7. WorldCat.org. <https://doi.org/10.21083/partnership.v7i2.2011>
- Harris, L. M., Archambault, L., et Shelton, C. (2021). Issues of quality on Teachers Pay Teachers : An exploration of best-selling U.S. history resources. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-19. <https://doi.org/ber>
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. SUNY Press. <https://proxybiblio.uqo.ca:2097/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=100129&lang=fr&site=ehost-live>
- Hertel, J. T., et Wessman-Enzinger, N. M. (2017). Examining Pinterest as a Curriculum Resource for Negative Integers : An Initial Investigation. *Education Sciences*, 7(2), 45. <https://doi.org/10.3390/educsci7020045>
- Hill, J. R., et Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments : The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1007/BF02504914>
- Hu, S., Torphy, K. T., Opperman, A., Jansen, K., et Lo, Y.-J. (2018). What do teachers share within socialized knowledge communities : A case of Pinterest. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Huang, A. H., Chen, K., Yen, D. C., et Tran, T. P. (2015). A study of factors that contribute to online review helpfulness. *Computers in Human Behavior*, 48, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.010>
- Hughes, K. (2014). « Work/place » media : Locating laboring audiences. *Media, Culture and Society*, 36(5), 644-660. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1177/0163443714532981>
- Hunter, L. J., et Hall, C. M. (2018). A survey of K-12 teachers' utilization of social networks as a professional resource. *EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES*, 23(2), 633-658. WorldCat.org.
- Jardin de Vicky. (2020). *M'abonner | Jardin de Vicky*. Le Jardin de Vicky. <https://jardindevicky.ca/abonnements>
- Jin, S. V., Muqaddam, A., et Ryu, E. (2019). Instafamous and social media influencer marketing. *Marketing Intelligence & Planning*.
- Kelly, H. (2014). A path analysis of educator perceptions of open educational resources using the technology acceptance model. *The International Review of Research in*

- Open and Distributed Learning*, 15(2), Art. 2.  
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1715>
- Lapadat, J. C., et Lindsay, A. C. (1999). Transcription in Research and Practice : From Standardization of Technique to Interpretive Positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64-86. <https://doi.org/10.1177/107780049900500104>
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et AP Pires (Dir.). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*.
- Lau, S.-H., et Woods, P. C. (2009). Understanding learner acceptance of learning objects : The roles of learning object characteristics and individual differences. *British Journal of Educational Technology*, 40(6), Art. 6.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00893.x>
- Laughey, D. (2010). User authority through mediated interaction : A case of eBay-in-use. *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 105-128.
- Lavigueur, M.-C. (2020). *Boutique : Marie-Claude Lavigueur*. MieuxEnseigner Canada.  
<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>
- Le petit monde du 1er cycle : Discussions et partages* | Facebook. (s. d.). Consulté 28 mai 2022, à l'adresse  
<https://www.facebook.com/groups/188850351287230/search/?q=documents%20p%C3%A9dagogiques>
- Leblond, V. (2018). *Le jardin de Vicky : Notre équipe*. <https://jardindevicky.ca/notre-equipe>
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A., et Grenon, V. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique : Soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Les Presses de l'Université Laval.
- Lefevre, G., et Marcel, J.-F. (2012). Étude des pratiques enseignantes à partir d'une approche sociocognitive du développement professionnel. Dans J. Clanet, *Pratiques enseignantes quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* (p. 95-115). L'Harmattan; WorldCat.org.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42659410d>
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. WorldCat.org. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage* (2<sup>e</sup> éd.). Cursus universitaire.
- Lenoir, Y., et Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & Formation*, 47(1), 9-23. WorldCat.org. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1924>
- Leroyer, L. (2010). Supports d'enseignement et préparation de classe. *Éducation & Formation*, e-292, 83-96.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., et Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Main mécanique—Projet de sciences*. (s. d.). MieuxEnseigner Canada. Consulté 28 mai 2022, à l'adresse

- [https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product\\_id=27288](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=27288)
- Margolinas, C., Canivenc, B., De Redon, M.-C., Rivière, O., et Wozniak, F. (2007). Que nous apprend le travail mathématiques hors classe des professeurs pour la formation des maîtres. *31ème colloque Inter-IREM des formateurs et professeurs chargés de la formation des maîtres*, 1-19.
- McGreal, R. (2004). Learnin objects : A practical definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(9), En ligne.
- McLellan, E., MacQueen, K., et Neidig, J. (2003). Beyond the Qualitative Interview : Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15(1), 63-84. WorldCat.org.
- Mergenthaler, E., et Stinson, C. (1992). Psychotherapy Transcription Standards. *Psychotherapy Research*, 2(2), 125-142.  
<https://doi.org/10.1080/10503309212331332904>
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web : Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091.  
<https://doi.org/10.1002/asi.20672>
- MieuxEnseigner. (2019, octobre 29). *Modalités d'utilisation*. MieuxEnseigner.  
[https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=information/information/agree&information\\_id=5](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=information/information/agree&information_id=5)
- MieuxEnseigner. (2020a). *À propos de nous*. MieuxEnseigner.  
<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/a-propos>
- MieuxEnseigner. (2020b). *Boutique : Créations Claudia Loubier*. MieuxEnseigner Canada. <https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>
- MieuxEnseigner. (2020c). *Menu du jour—Téléphone cellulaire, Rédiger un avis*. MieuxEnseigner Canada.  
[https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product\\_id=21608](https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=21608)
- MieuxEnseigner. (2020d). *MieuxEnseigner Canada*. MieuxEnseigner.  
<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/a-propos>
- MieuxEnseigner. (2022). *MieuxEnseigner Canada*. MieuxEnseigner.  
<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/a-propos>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., et Bonniol, J.-Jacques. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck Université; WorldCat.org.
- Mille Merveilles. (2019, octobre 16). *À propos de nous...* Mille Merveilles.  
[https://www.millemerveilles.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=89&Itemid=325](https://www.millemerveilles.com/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=325)
- Mille Merveilles. (2020a). *Abonnements*. Mille Merveilles.  
[https://www.millemerveilles.com/index.php?option=com\\_osemsc&view=memberships&layout=cart&Itemid=459](https://www.millemerveilles.com/index.php?option=com_osemsc&view=memberships&layout=cart&Itemid=459)
- Mille Merveilles. (2020b). *Bienvenue sur Mille Merveilles*. Mille Merveilles.  
[https://www.millemerveilles.com/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=262](https://www.millemerveilles.com/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=262)
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Bibliothèque nationale du Québec.

- [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf)
- Ochoa, X., Klerkx, J., Vandeputte, B., et Duval, E. (2011). On the Use of Learning Object Metadata : The GLOBE Experience. Dans C. D. Kloos, D. Gillet, R. M. Crespo García, F. Wild, et M. Wolpers (Éds.), *Towards Ubiquitous Learning* (p. 271-284). Springer Berlin Heidelberg.
- Paillé, P. (2018). L'analyse qualitative, l'interaction et vous. *Recherches qualitatives*, 37(2), 1-9. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1052104ar>
- Pittard, E. A. (2016). Gettin'a little crafty : Teachers Pay Teachers\copyright, Pinterest\copyright and neo-liberalism in new materialist feminist research. *Gender and Education*, 29(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1197380>
- Poisson, Y. 1936-. (1991). *La recherche qualitative en éducation* (Vol. 1-1 online resource (xiv, 174 pages)). Presses de l'Université du Québec; WorldCat.org. <http://www.deslibris.ca/ID/422523>
- Polikoff, M., et Dean, J. (2019). The Supplemental Curriculum Bazaar : Is What's Online Any Good?. *Thomas B. Fordham Institute*, 66.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 173, 209.
- Profs et Soeurs. (2020). *Boutique : Profs et Soeurs*. MieuxEnseigner. <https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>
- Recker, M., Dorward, J., et Nelson, L. M. (2004). Discovery and use of online learning resources : Case study findings. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(2), Art. 2.
- Recker, M., et Wiley, D. (2001). A Non-authoritative Educational Metadata Ontology for Filtering and Recommending Learning Objects. *Interactive Learning Environments*, 9(3), 255-271. WorldCat.org.
- Robert, A., et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 2(4), 505-528.
- Robertson, A. (2006). *Introduction aux banques d'objets d'apprentissage en français au Canada*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. [http://archives.refad.ca/recherche/intro\\_objets\\_apprentissage/pdf/RapportObjetsapprentissage2006.pdf](http://archives.refad.ca/recherche/intro_objets_apprentissage/pdf/RapportObjetsapprentissage2006.pdf)
- Roditi, É. (2003). Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(2), 183-216.
- Roditi, É. (2005). *Les pratiques enseignantes en mathématiques : Entre contraintes et liberté pédagogique*. L'Harmattan; WorldCat.org. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb411207918>
- Rozen, C. (2018, décembre 4). Teachers Turn Lessons Into Instagram-Worthy Photos. *NPR*. <https://www.npr.org/2018/12/04/670829785/teachers-turn-lessons-into-instagram-worthy-photos>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.



- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Sawyer, A. G., Dick, L. K., Shapiro, E. J., et Wismer, T. (2019). The Top 500 Mathematics Pins : An Analysis of Elementary Mathematics Activities on Pinterest. *Journal of technology and teacher education*, 27(4), 235-263. WorldCat.org.
- Sawyer, A. G., Dredger, K., Myers, J., Barnes, S., Wilson, R., Sullivan, J., et Sawyer, D. (2019). Developing Teachers as Critical Curators : Investigating Elementary Preservice Teachers' Inspirations for Lesson Planning. *Journal of Teacher Education*, 002248711987989. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1177/0022487119879894>
- Sawyer, A. G., et Myers, J. (2018). Seeking comfort : How and why preservice teachers use internet resources for lesson planning. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 16-31.
- Shapiro, E. J., Sawyer, A. G., Dick, L. K., et Wismer, T. (2019). Just What Online Resources Are Elementary Mathematics Teachers Using? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(4). WorldCat.org.
- Shelton, C., et Archambault, L. (2018). Discovering How Teachers Build Virtual Relationships and Develop as Professionals through Online Teacherpreneurship. *Journal of Interactive Learning Research*, 29, 579-602.
- Shelton, C., et Archambault, L. M. (2019). Who Are Online Teacherpreneurs and What Do They Do? A Survey of Content Creators on TeachersPayTeachers.com. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(4), 398-414. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1666757>
- Shelton, C., et Archambault, L. M. (2020). Learning from and about elite online teacherpreneurs : A qualitative examination of key characteristics, school environments, practices, and impacts. *Teachers College Record*, 122(7), 107-132. WorldCat.org.
- Shelton, C., Koehler, M. J., Greenhalgh, S. P., et Carpenter, J. (2021). Lifting the veil on TeachersPayTeachers.com : An investigation of educational marketplace offerings and downloads. *Learning, Media and Technology*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1961148>
- Shulman, R. D. (2020, avril 15). *How This Teacher Left The Classroom And Built A Million Dollar Education Business*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/robynshulman/2018/09/19/how-this-teacher-left-the-classroom-and-built-a-million-dollar-education-business/>
- South, J. B., et Monson, D. W. (2002). A university-wide system for creating, capturing, and delivering learning objects. Dans D. A. Wiley. *The instructional use of learning objects* (p. 223-240). Agency for Instructional Technology Association for Educational Communications & Technology. <https://members.aect.org/publications/InstructionalUseofLearningObjects.pdf>
- Stohlmann, M., et Yang, Y. (2021). Investigating the alignment to mathematical modelling of teacher-created mathematical modelling activities available online. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1961030>

- TeachersPayTeachers. (2019, octobre 29). *Terms of Service*. TeachersPayTeachers. <https://www.teacherspayteachers.com/Terms-of-Service>
- TeachersPayTeachers. (2020a). *Product Evaluation | Teachers Pay Teachers*. TeachersPayTeachers. <https://www.teacherspayteachers.com/Evaluation/Font-License-SINGLE-FONT-348256>
- TeachersPayTeachers. (2020b). *Worksheets | Teachers Pay Teachers*. TeachersPayTeachers. <https://www.teacherspayteachers.com/Browse>
- TeachersPayTeachers. (2021). *About us*. <https://www.teacherspayteachers.com/About-Us>
- TeachersPayTeachers. (2022). *About us*. <https://www.teacherspayteachers.com/About-Us>
- Tour, E. (2017). Teachers' Self-Initiated Professional Learning through Personal Learning Networks. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 179-192. WorldCat.org.
- Trois filles autrement. (2018). *Les trois filles*. Trois filles et l'enseignement autrement. <https://www.troisfillesautrement.com/a-propos-de-nous>
- Trois filles autrement. (2020, septembre 30). Le beau et le moins beau des réseaux sociaux. *Trois filles et l'enseignement autrement*. <https://www.troisfillesautrement.com/post/le-beau-et-le-moins-beau-des-r%C3%A9seaux-sociaux>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université; WorldCat.org.
- Van Der Maren, J.-M. (2010a). Les recherches qualitatives : Des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (2<sup>e</sup> éd., p. 69-84). De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2010b). Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives : La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Veyrunes, P. (2012). L'analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrage et rationnel sous-tendant le dispositif méthodologique. Dans J. Clanet, *Pratiques enseignantes quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* (p. 15-30). L'Harmattan; WorldCat.org. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42659410d>
- Villeneuve, S., Karsenti, T., Raby, C., et Meunier, H. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? : Une analyse de la compétence professionnelle à intégrer les TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), Art. 1-2. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1012904ar>
- Wagner, A.-L., et Tisserant, P. (2010). Stéréotypes et manuels scolaires : Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire. *Éducation & Formation*, e-292, 35-56.
- Wiley, D. A. (2002). Connecting learning objects to instructional design theory : A definition, a metaphor, and a taxonomy. Dans *The Instructional Use of Learning Objects* (Agency for Instructional Technology et Association for Educational Communications&Technology, p. 3-23). Utah State University.

- Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms : Pearson, education, and the (e) valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50-66.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data : Description, analysis, and interpretation*. Sage.

## ANNEXE I : Résultats de l'étude de Leroyer (2010)

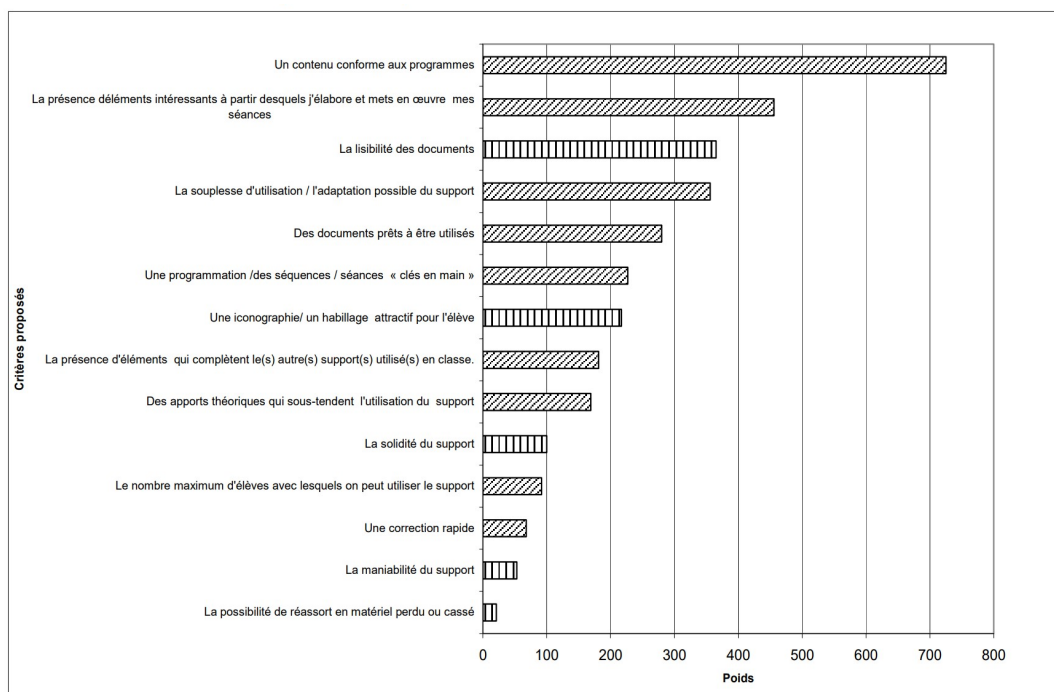


Figure 2. Poids des critères de sélection d'un support d'enseignement commercialisé parmi les critères se rapportant au contenu (///) et au contenant (III)

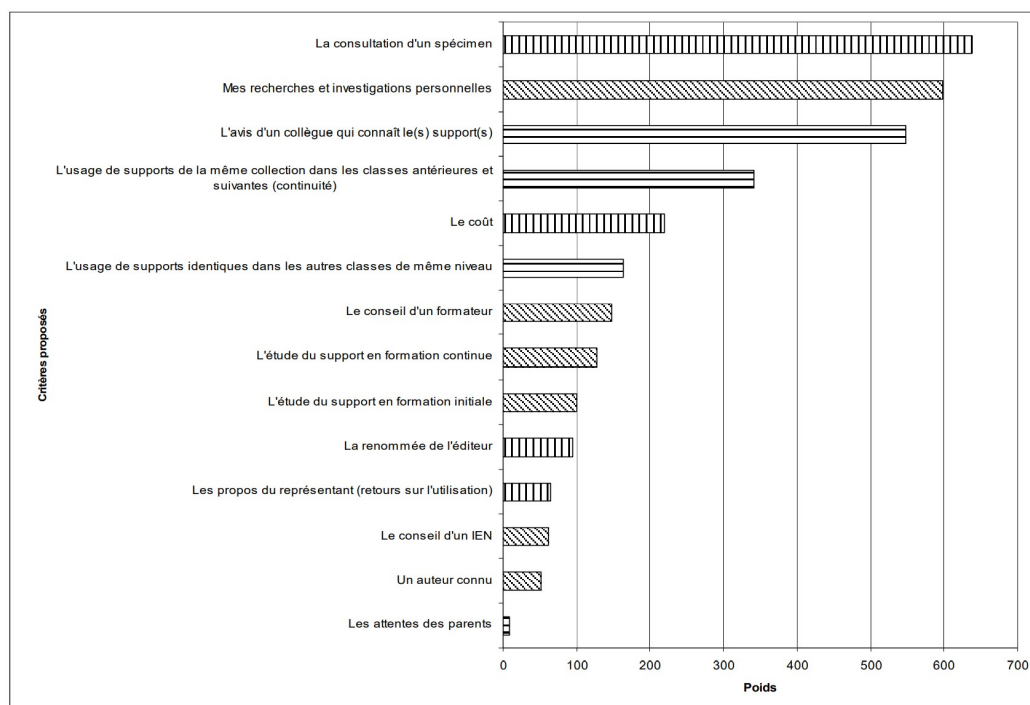


Figure 3. Poids des critères de sélection d'un support d'enseignement commercialisé parmi les critères se rapportant au contexte (=), à la formation (\\) et à l'aspect commercial (III)

(Leroyer, 2010, p. 88)

## ANNEXE II : Schéma d'entretien

### Schéma d'entretien

#### Présentation de la recherche :

Un phénomène nouveau, celui des marchés éducatifs en ligne (MEEL), offre une plateforme pour les enseignants qui désirent échanger leurs ressources éducatives (Abramovich et Schunn, 2012). Les ressources sont généralement créées par et pour des enseignants (Auger, 2015) et gagnent en popularité dans les classes (Shelton et Archambault, 2019). La question de cette recherche est la suivante : comment les enseignants québécois du primaire perçoivent-ils la qualité des ressources sur les MEEL?

Votre participation à cet entretien semi-dirigé est volontaire. L'entretien aura lieu via la plateforme de vidéoconférence Zoom et fera l'objet d'un enregistrement audio et vidéo. Ces enregistrements seront transformés en verbatim et seront effacés par la suite. Votre nom sera modifié afin de garder votre anonymat dans la publication.

Pour vous préparer, rassemblez et faites-nous parvenir un minimum de cinq ressources que vous vous êtes procurées au courant des derniers mois sur les MEEL. Pour respecter les conditions d'achat, ces ressources seront effacées après la recherche, et ne seront utilisées qu'à des fins d'analyse.

#### PRÉSENTATION DU PARTICIPANT

1. Quelle est votre expérience en enseignement?
2. Quel est votre contexte d'enseignement?
  - a. Niveau d'enseignement;
  - b. Composition de la classe;
  - c. Milieu.
3. Quelle est votre expérience avec les MEEL?
  - a. Lesquels connaissez-vous?
  - b. Lesquels utilisez-vous?

#### PRÉSENTATION DES RESSOURCES RASSEMBLÉES POUR L'ENTRETIEN

4. Quelles ressources avez-vous choisi de présenter?
  - a. De quel type de ressource s'agit-il (ex. : affichage, feuilles d'exercices, projets entiers, planifications, planificateurs, cartes à tâches, jeux éducatifs, etc.)?
  - b. De quel format s'agit-il (ex. : vidéo, image, PDF, PowerPoint, activité interactive, etc.)?
  - c. Comment allez-vous les utiliser?

5. De quels MEEL proviennent-elles?
  - a. Qui sont les créateurs des ressources sur ce/ces site(s)?
  - b. Comment vous procurez-vous les ressources de ces sites (abonnement individuel, de groupe, d'école, achat à la pièce de votre poche, achat à la pièce avec le budget de classe)?
  - c. Comment effectuez-vous vos recherches sur ces sites (par navigation dans les catégories, avec des mots-clés, en filtrant les résultats)?
  - d. Ces sites permettent-ils de laisser des avis sur les ressources? Avez-vous l'habitude de consulter ces avis et d'en laisser?
  
6. Comment les avez-vous trouvées?
  - a. Avez-vous fait une recherche directement sur le MEEL?
  - b. Avez-vous fait une navigation par catégories sur le MEEL?
  - c. Est-ce l'objet d'une recommandation? Si oui, de qui?
  - d. Avez-vous vu cette ressource sur un autre site de réseaux sociaux? Si oui, quel site? Comment?
  
7. Pourquoi les avez-vous sélectionnées?
  - a. Quelles caractéristiques vous ont fait choisir cette ressource plutôt qu'une autre?
  - b. Quelles étaient vos attentes par rapport à ces ressources?
  - c. Si vous les avez utilisées en classe, ces ressources répondent-elles à vos attentes?
  - d. Si vous ne les avez pas encore utilisées, comptez-vous les utiliser en classe? Sinon, pourquoi?

## DISCUSSION SUR LA QUALITÉ DES RESSOURCES ÉDUCATIVES

8. De manière générale, comment percevez-vous la qualité des ressources sur les MEEL?
9. Croyez-vous que certains MEEL offrent des ressources de meilleure qualité ?  
Lesquels et pourquoi?
10. De manière générale, quels éléments sont importants à considérer pour vous pour dire d'une ressource qu'elle est de qualité?
11. Achetez-vous/téléchargez-vous uniquement des ressources de bonne qualité sur les MEEL?
  - a. Si oui, comment vous assurez-vous de la qualité des ressources avant de vous les procurer?
  - b. Sinon, est-ce plutôt par choix ou par erreur?

12. Quelles recommandations feriez-vous à un enseignant utilisant les MEEL pour la première fois pour s'assurer de la qualité de ses ressources?

### **ANNEXE III : Guide pour choisir les cinq ressources**

Pour l'entretien, il est important de préparer et d'envoyer à l'avance cinq ressources que vous avez téléchargées à partir d'un marché éducatif en ligne. Pour bien les choisir, voici quelques consignes :

1. La ressource doit provenir d'un marché éducatif en ligne (*Mieux Enseigner, Teachers Pay Teachers, Jardin de Vicky, La photocopieuse de M. Jason, Mille Merveilles, Trois filles et l'enseignement autrement, la Valise du prof, la petite fabrique créative* en sont des exemples).
2. Si la ressource vient d'ailleurs que sur les sites mentionnés, elle doit avoir été créée et être vendue par un ou des enseignants : elle ne peut provenir d'un organisme, du ministère ou d'une compagnie par exemple. Les sites comme AlloProf, Éducatout, Netmath, Récit.us, Takatamuser, Radio-Canada, etc., ne sont pas visés par cette étude.
3. La ressource présentée doit être choisie pour son intérêt puisque nous en discuterons durant l'entretien. Elle peut représenter une bonne ressource à vos yeux, elle peut représenter une ressource typique que vous vous procurez habituellement sur ces sites ou elle peut représenter une ressource que vous vous êtes procurée, mais dont vous n'êtes pas satisfaits.

Vous pouvez également varier les ressources pour pouvoir développer davantage (différents types de ressources, différents sites de provenance, différents niveaux de satisfaction envers la ressource, etc.).

Vous pouvez l'envoyer dans le format téléchargé ou simplement m'envoyer un lien de la page menant à la page d'achat de la ressource.

## ANNEXE IV : Grille de codage

### Sélection des ressources éducatives sur les MEEL

#### Critères de sélection

<b>NOM</b>	<b>DESCRIPTION</b>	<b>FICHIERS</b>	<b>RÉFÉRENCES</b>
Critères de sélection		11	549
Critères CONTENU	Critères de sélection liés au contenu de la ressource.	11	276
Adéquation avec l'intention pédagogique	La ressource permet à l'enseignant d'atteindre son intention pédagogique. Elle traite de la notion qu'il souhaitait aborder ou permet de travailler la compétence visée.	11	62
Adéquation avec l'approche pédagogique	La ressource permet d'employer une approche pédagogique ou une méthode d'enseignement que l'enseignant souhaite utiliser.	10	30
Élèves aiment l'activité	La ressource est intéressante pour les élèves selon l'enseignant. Les élèves aiment l'activité ou l'activité est ludique, amusante, différente.	9	39
Clés en main ou complet	La ressource peut être utilisée telle quelle, il n'est pas nécessaire de l'adapter ou de la jumeler avec d'autres ressources pour qu'elle soit complète.	9	21



Bon niveau de difficulté	Le niveau de difficulté de la ressource est adéquat pour les élèves. L'augmentation du niveau de difficulté est progressive.	9	19
Adapté aux besoins des élèves	La ressource est adaptée aux besoins des élèves aux yeux de l'enseignant.	8	14
Exactitude des contenus	La ressource ne contient pas d'erreurs de langue ou dans les contenus présentés.	7	19
Conforme aux programmes	La ressource suit la progression des apprentissages prescrite et le programme de formation par compétences.	7	17
Permet l'autonomie des élèves	La ressource permet aux élèves d'être autonomes dans son utilisation.	6	24
Bonne souplesse d'utilisation	La ressource peut être utilisée de plusieurs manières selon les besoins de l'enseignant ou pour permettre de différencier l'enseignement.	6	17
Complémentarité avec les autres ressources	La ressource complète bien les autres ressources en classe telles que les manuels et les cahiers d'exercices ou d'autres ressources des MEEL déjà employées.	5	14
Critères CONTENANT	Critères de sélection liés au contenant de la ressource.	11	121

Attrait visuel	La ressource est visuellement attrayante par ses couleurs, ses images et son esthétisme en général.	10	55
Facilité d'utilisation de la ressource	La ressource est bien faite, s'utilise facilement, est bien pensée ou bien organisée. L'information est facilement accessible. Il y a des outils qui aident à l'utilisation de la ressource.	10	30
Thématique	La ressource exploite une thématique intéressante pour les élèves, ou qui correspond à la thématique utilisée en classe.	8	17
Rapport texte-image	La ressource est épurée, n'est pas trop chargée. L'espacement entre les images et les textes est suffisant et il n'y a pas d'images inutiles.	5	15
Lisibilité du texte	Les textes sont lisibles (police de caractère utilisée, taille de la police).	4	4
<b>Critères COMMERCIAL</b>	<b>Critères liés à l'aspect commercial des ressources éducatives.</b>	<b>11</b>	<b>113</b>
Qualité de l'aperçu et de la description	L'aperçu ou la description de la ressource sont adéquats et suffisants.	11	25
Gratuité de la ressource	La ressource est gratuite.	8	30
Visibilité de la ressource (publicité)	La ressource est visible grâce à une publicité.	7	14

Faible coût de la ressource	Le coût de la ressource est bas.	4	12
Créateur apprécié par l'enseignant	La ressource est faite par un créateur aimé par l'enseignant.	4	23
Créateur jouissant d'une bonne réputation	La ressource est créée par une personne jouissant d'une bonne réputation, son expertise dans le domaine de la ressource est connue.	4	6
Achat local	Le créateur de la ressource est québécois.	1	3
<b>Critères CONTEXTE</b>	<b>Critères de sélection liés au contexte de l'enseignement.</b>	<b>8</b>	<b>39</b>
Ressource appartenant à un ensemble de ressources similaires	La ressource fait partie d'un ensemble de ressources du même créateur utilisé pour d'autres notions. L'utilisation de plusieurs ressources de l'ensemble permet de garder une cohérence, les élèves sont habitués au fonctionnement et à la mise en page de la ressource.	6	16
Adéquation de la ressource avec la routine de la classe	La ressource s'insère bien dans la routine de la classe.	5	16
Utilisation de la ressource dans les autres classes du niveau	La ressource est utilisée dans les autres classes du même niveau de cette école.	3	7

**Pratiques enseignantes**

<b>NOM</b>	<b>DESCRIPTION</b>	<b>FICHIERS</b>	<b>RÉFÉRENCES</b>
Pratiques enseignantes	Pratiques enseignantes liées aux MEEL	11	465
Pratiques PLANIFICATION	Pratiques liées à la planification de l'enseignement	11	106
Adapter les ressources des MEEL	L'enseignant adapte une ressource en enlevant des parties, en modifiant ou en ajoutant des questions, des images, des zones de dessin, des notions, des exercices supplémentaires, ou autres.	11	39
Compléter remplacer un cahier avec les ressources	L'enseignant utilise des ressources des MEEL pour compléter des cahiers d'activités ou des manuels utilisés en classe ou les remplacer (enseigner sans cahier).	10	35
Assortir plusieurs ressources différentes	L'enseignant prend de nombreuses ressources éducatives sur un ou plusieurs MEEL et les agence dans son enseignement.	9	32
Pratiques RECHERCHE	Pratiques liées à la recherche de ressources sur les MEEL	11	105
S'approprier un MEEL et le prioriser pour les recherches	L'enseignant préfère utiliser un ou des sites en particulier pour se les approprier et être plus efficace ou en raison de sa facilité d'utilisation, sa quantité de ressources et la variété des ressources offertes.	11	40

Rechercher des ressources pour un sujet précis	L'enseignant cherche une ressource en particulier dans sa planification souvent un type d'activité précis pour une notion à enseigner, parfois une thématique précise.	9	28
Utiliser les MEEL par facilité (ressources déjà créées)	L'enseignant préfère utiliser les MEEL parce que c'est facile et que les ressources sont déjà créées.	6	20
Recherche de l'inspiration pour l'enseignement	L'enseignant navigue sur les MEEL pour trouver de l'inspiration pour créer lui-même des ressources ou pour se donner des idées pour son enseignement, ou il achète des ressources qu'il n'utilisera pas nécessairement pour les refaire.	5	8
Rechercher des ressources pour chaque notion ou chaque thème	L'enseignant cherche une ou des ressources pour chaque notion de l'année ou pour chaque thème dans une matière.	4	9
Pratiques SOCIAL	Pratiques liées à l'aspect social des MEEL	11	69
Utiliser Facebook en lien avec les MEEL	L'enseignant utilise Facebook pour trouver ou partager des ressources en s'abonnant à des groupes ou à des pages Facebook.	10	32
Partager les ressources des MEEL entre collègues	L'enseignant et ses collègues s'envoient des ressources qu'ils trouvent intéressantes.	6	17

Entrer en relation avec le créateur de la ressource	L'enseignant communique avec le créateur de la ressource pour lui demander des ressources précises, pour faire remarquer des coquilles, pour faire des suggestions, ou pour le remercier de son travail.	4	11
Utiliser Instagram en lien avec les MEEL	L'enseignant utilise Instagram pour trouver des ressources ou suivre des créateurs de ressources.	1	9
<b>Pratiques CRITIQUE</b>	<b>Pratiques liées à une utilisation critique des MEEL.</b>	<b>11</b>	<b>65</b>
Bien évaluer la ressource avant de l'acheter	L'enseignant analyse la ressource pour voir si elle correspond à ce qu'il cherche, si elle est exacte, si elle est adéquate et si elle fonctionne.	9	24
Ne pas consulter les avis et commentaires	L'enseignant ne consulte pas les commentaires ou les avis d'utilisateurs pour choisir une ressource (ou n'en laisse pas).	8	11
Consulter des collègues au sujet de la ressource	L'enseignant demande l'avis de ses collègues (enseignants, orthopédagogues) au sujet d'une ressource avant de se la procurer ou de l'utiliser en classe.	5	13
Consulter les avis et les commentaires	L'enseignant consulte les avis ou les commentaires laissés par les acheteurs des ressources (ou il en laisse).	5	9
Comparer plusieurs ressources avant d'en choisir une	L'enseignant compare plusieurs résultats de la recherche sur les MEEL afin de s'assurer d'avoir la ressource qui correspond le mieux à ses besoins.	5	8

Pratiques MONÉTAIRES	Pratiques liées à l'aspect monétaire des MEEL.	11	56
Payer les ressources de sa poche	L'enseignant paie lui-même les ressources de sa poche.	10	24
Privilégier les sites pour lesquels un abonnement est disponible	L'enseignant utilise des MEEL pour lesquels l'école est abonnée.	9	16
Se faire rembourser par l'école	L'enseignant se fait rembourser les ressources achetées sur les MEEL par l'école.	5	7
Respecter les droits d'auteurs des ressources	L'enseignant démontre qu'il respecte les droits d'auteurs en ne souhaitant pas modifier les ressources ou en s'assurant de posséder la licence pour l'utilisation d'une ressource.	4	6
Séparer le coût d'une ressource en plusieurs enseignants	L'enseignant sépare les coûts de l'achat d'une ressource avec ses collègues (payer une seule licence pour une ressource et l'utiliser dans plusieurs classes en faisant des copies).	2	3
Pratiques CONFIANTES	Pratiques liées à une utilisation confiante des MEEL.	10	64
Utiliser les ressources en support à l'enseignement	L'enseignant s'appuie sur la ressource pour savoir quoi enseigner, quand l'enseigner ou comment l'enseigner.	6	23
Utiliser davantage les ressources en début de carrière	L'enseignant se sert davantage des ressources des MEEL en début de carrière.	5	16

Procéder aux achats de manière rapide	L'enseignant achète rapidement une ressource, sans prendre le temps de regarder d'autres résultats de recherche possibles ou de l'analyser. Par la suite, l'enseignant évalue la ressource (après son achat) pour déterminer s'il l'utilisera ou pas.	5	15
Avoir confiance dans l'expertise du créateur de la ressource	L'enseignant fait confiance de manière générale aux créateurs des ressources sur les MEEL parce qu'ils sont dans le domaine de l'enseignement, ils sont qualifiés dans la matière ou ils vivent une réalité semblable à la leur.	5	10