

**Il était une fois des éducatrices en petite enfance engagées dans
une formation continue en ligne : histoires d'apprenantes /
Once upon a time, there were early childhood educators engaged
in an online continuing education program: learner narratives**

Claire Moreau, Nicole Royer, Chantal Royer

Claire Moreau, Ph. D.

Spécialiste en pédagogie universitaire

Claire.Moreau@uqtr.ca

Claire Moreau a obtenu son doctorat en sciences de l'éducation (Ph. D.) à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sa recherche a permis de comprendre l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. D'abord chargée de cours en ligne et en présence auprès d'éducatrices de jeunes enfants et de futurs enseignants, puis conseillère pédagogique en milieu universitaire, ses intérêts de recherche portent notamment sur les étudiants aux parcours non-traditionnels.

Nicole Royer, Ph. D.

Professeure, département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Nicole.Royer@uqtr.ca

Nicole Royer est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle enseigne depuis de nombreuses années aux intervenantes en services de garde préscolaire et s'intéresse notamment à la qualité de vie au travail de ces intervenantes, aux sources de stress et de bien-être, ainsi qu'aux stratégies bienfaitantes.

Chantal Royer, Ph. D.

Professeure, Département de loisir, culture et tourisme

Université du Québec à Trois-Rivières

Chantal.Royer@uqtr.ca

Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne les méthodes de recherche. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006 et, de 2002 à 2018, elle a assuré la direction de la revue *Recherches qualitatives*. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches qui fondent la recherche qualitative, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution et à la façon de les transmettre et de les enseigner. Par ailleurs, ses travaux de recherche portent sur les valeurs des jeunes dont elle analyse différentes facettes.

Au fil d'une recherche qualitative, six éducatrices en petite enfance ont pu s'exprimer sur leur cheminement personnel et professionnel au sein d'une formation continue en ligne les menant à un diplôme universitaire (certificat de 30 crédits). Une analyse par catégories conceptualisantes a permis à leur histoire de prendre forme à travers différentes dimensions ayant influencé leur développement professionnel. De leurs débuts comme apprenantes jusqu'aux différents enjeux vécus pendant leur formation continue en ligne et leur perception de la pédagogie, l'article met en lumière l'histoire de ces éducatrices en petite enfance inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

Through a qualitative research study, six early childhood educators shared their personal and professional journeys in an online in-service training program leading to a university diploma (30 credit certificate). Analysis by conceptual categories allowed their narratives to take shape through the different dimensions that influenced their professional development. From the beginning as new learners to the different challenges they experienced during the online program, and their perceptions of pedagogy, this paper highlights the story of early childhood educators registered as learners in an online in-service training program.

Key words: *Apprenants non traditionnels, formation continue en ligne, développement professionnel, éducatrices en petite enfance*

Key words: *Non-traditional learners, online training, professional development, early childhood educator*

Les recherches sont peu nombreuses à mettre en lumière le développement professionnel d'éducatrices en petite enfance inscrites dans une formation continue en ligne. Toutefois, deux s'illustrent. En Nouvelle-Zélande, une formation hybride offerte à des éducatrices en petite enfance (Cherrington & Thornton, 2013) aurait permis à des petits groupes d'apprenants de régions éloignées et isolées de réfléchir individuellement et collectivement à leurs pratiques, d'identifier leurs actions quotidiennes et de développer une communauté de pratique grâce aux interactions asynchrones véhiculées par le courriel, les forums de discussion ou le clavardage. Aux États-Unis, une enquête a dévoilé les perceptions sur les contenus, les compétences technologiques exigées et l'accessibilité à la formation en ligne de 231 éducatrices et de 28 de leurs enseignants (Stone-MacDonald & Douglass, 2014). Les principaux résultats font état de la bonne utilisation des technologies par les éducatrices sur le plan plus personnel, mais d'une certaine difficulté à les utiliser dans une perspective éducative. Cette recherche soulève la pertinence d'aider les éducatrices à développer leurs compétences et leur sentiment de compétence à utiliser adéquatement les technologies pour apprendre. Le dernier résultat de cette recherche atteste que la présence en ligne de l'enseignant est essentielle pour aider les éducatrices à faire des liens entre leur pratique professionnelle quotidienne et leurs apprentissages.

Il semble nécessaire de poursuivre les recherches sur les formations qui permettent aux éducatrices en petite enfance de se développer professionnellement. Ainsi, mieux comprendre l'expérience des éducatrices en petite enfance inscrites dans une formation continue en ligne constitue le but général de la présente recherche.

Les éducatrices en petite enfance dans le rôle d'apprenantes adultes : un éclairage théorique teinté par les enjeux de la formation à distance

Comme apprenantes, les éducatrices en petite enfance se distinguent de l'étudiant inscrit en formation initiale universitaire entretenant un rapport aux études dit « traditionnel » parce qu'il s'investit exclusivement dans ses études et suit un « cheminement ininterrompu, linéaire et collé à la structure éducative nationale » (CSE, 2013, p.12). En effet, la plupart des éducatrices en petite enfance suivant une formation continue en ligne sont engagées sur le marché du travail, ont des responsabilités familiales et diverses obligations qui les contraignent, souvent, à étudier à temps partiel. Elles ne sont pas exclusivement engagées dans leurs études universitaires et ont donc un rapport aux études dit « non traditionnel » (CSE, 2013, p.7).

Les apprenants au rapport non traditionnel aux études se différencient de par leur parcours discontinu, leur motivation ou encore le choix de leur formation. Ils ont minimalement terminé leurs études secondaires, voire obtenu un diplôme d'études collégiales ou universitaires, eu une expérience professionnelle plus ou moins longue, et ce, avant de se réinvestir dans une formation universitaire (ACDEAULF/ICEA, 2013 ; CSE, 2013). De plus, ils aspirent plus souvent à se développer d'un point de vue personnel ou professionnel, sans obligatoirement souhaiter obtenir un diplôme universitaire (ACDEAULF, 2012 ; CSE). Ce sont, généralement, des professionnels souhaitant acquérir des connaissances et des compétences (Moskal, Dziuban et Hartman, 2010), visant un certain enrichissement personnel et professionnel ou cherchant à se réorienter professionnellement (CSE, 2013). Pour ce faire, ils choisissent, le plus souvent, des formations offrant des horaires flexibles ou des activités se déroulant les soirs et les fins de semaine par souci de conciliation entre leurs obligations personnelles et professionnelles.

L'un des défis majeurs des formateurs est donc de pouvoir répondre à l'ensemble des besoins de ces apprenants adultes. Les bâtisseurs de théories entourant l'apprentissage des adultes (Dewey, 1916/2011 ; Lindeman, 1944, 1945 ; Knowles, 1977, 1978, 1981 ; Schön, 1994) ont permis de mieux comprendre l'adulte en tant qu'apprenant ainsi que ses besoins. Ceux-ci ont également contribué à rendre plus explicite le rôle de l'enseignant comme andragogue, soit un enseignant qui s'assure de répondre aux besoins spécifiques d'adultes en situation d'apprentissage. À cet effet, pour favoriser l'apprentissage, l'enseignant-andragogue pourra :

- Faire référence aux expériences professionnelles, sociales et personnelles de l'apprenant ;
- Créer un climat d'apprentissage respectueux de l'apprenant en tant qu'adulte autonome avec une certaine expérience de vie ;
- Valoriser un climat d'apprentissage détendu, égalitaire, convivial, centré sur l'estime de soi, le désir de collaboration et les besoins de l'apprenant adulte ;
- Créer des activités d'apprentissage permettant à l'apprenant adulte de transférer rapidement ses apprentissages à son milieu de pratique ;
- Orienter ses interventions pédagogiques sur l'accomplissement de tâches, la résolution de problèmes, la discussion en groupe, les études de cas, les démonstrations, les jeux de rôle, les projets d'action et les mises en situation développant des habiletés comportementales et relationnelles plutôt que sur la rétention d'informations (Depover & Marchand, 2002 ; Dominicé, 2004 ; Kellenberg, Schimdt & Werner, 2017 ; Marchand, 2001 ; Ota, DiCarlo, Burts, Laird & Gioe, 2006 ; Todd, Ravi, Akoh & Gray, 2015).

La formation continue en ligne des éducatrices en petite enfance au Québec : un contexte particulier

Au Québec, les éducatrices en petite enfance (diplômées ou ayant une expérience dans le milieu des services de garde préscolaire ou scolaire) souhaitant poursuivre leur développement professionnel peuvent choisir parmi plusieurs programmes universitaires. Elles peuvent notamment suivre un programme de premier cycle entièrement en ligne sanctionné par un diplôme universitaire (certificat de 30 crédits offert par une université au Québec), peu importe leur situation géographique et à tout moment de leur carrière professionnelle. Pour être diplômées, les apprenantes doivent compléter 10 cours parmi les 12 que propose le programme. Tous, sans exception, sont entièrement supportés en ligne et dispensés en mode asynchrone (différé dans le temps et dans l'espace).

Dans ce programme, les participantes sont invitées à s'approprier les contenus de différentes manières :

- Lecture des écrits de différents ordres (professionnels, scientifiques ou écrits de l'enseignant) ;
- Visionnement de séquences vidéo dans lesquelles des experts s'expriment sur un sujet donné ou de présentations filmées des enseignants.

Toutefois, dans presque tous les cours, les éducatrices sont placées en situation de communication. À cet effet, elles doivent répondre à plusieurs questions dans les forums de discussion ou encore préparer des travaux en équipe malgré la distance. Ces situations de communication font d'ailleurs presque systématiquement l'objet d'évaluations, qui portent parfois sur l'ampleur de la participation, d'autres fois sur le contenu même de la participation. Par ailleurs, les contenus des forums de discussion servent régulièrement à rédiger un travail final dans lequel les éducatrices vont commenter les meilleures interventions et mettre en mots une réflexion à partir de propos qui ont marqué leur cheminement dans le cours. La grande majorité des évaluations se fait donc avec des travaux réflexifs dans lesquels il est demandé aux éducatrices de faire des liens entre les théories vues dans les cours et leur pratique professionnelle.

La présente recherche entend répondre à la question de recherche suivante : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne ?

L'histoire des éducatrices en petite enfance : une recherche qualitative

L'histoire des éducatrices en petite enfance inscrites dans un certificat de premier cycle dispensé en ligne a été mise au jour grâce à l'étude de leur expérience comme apprenantes. Pour ce faire, cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative dont l'objectif est de conceptualiser l'expérience de ces apprenantes au parcours non traditionnel.

Le portrait des protagonistes : six éducatrices en petite enfance

Les participantes à la recherche ont été recrutées parmi les étudiantes inscrites dans la formation continue en ligne universitaire susmentionnée en novembre 2014. Avec le concours du responsable de programme, les étudiantes ont été sollicitées par courriel. Sur une centaine d'étudiants, six ont accepté de prendre part à l'étude. Les étapes du recrutement ont permis (1) que nul doute ne subsiste sur le fait qu'aucune récompense ne serait offerte en échange d'une participation à la recherche, (2) que le consentement des participantes soit libre, éclairé et continu, et (3) qu'aucun des membres du comité de programme et aucun enseignant ne puissent savoir qui, parmi l'ensemble des apprenantes inscrites dans le programme, a participé à l'étude.

La figure 1 résume le portrait des six participantes selon le nombre de cours qu'elles ont suivis dans le programme, le milieu professionnel dans lequel elles évoluent et le nombre d'années d'expérience qu'elles ont. Afin de préserver l'anonymat des participantes, leur prénom a été modifié.

Adeline	Béatrice	Danielle	Caroline	Fabienne	Emmanuelle
10e cours	7e cours	6e cours	5e et 6e cours	9e cours	2e cours
CPE	SDGMF et CPE	Garderie privée subventionnée	CPE et SDGMF	CPE	CPE
20 ans d'expérience	15 ans d'expérience	10 ans d'expérience	10 ans d'expérience	15 ans d'expérience	5 ans d'expérience

Figure 1 : Portrait des participantes à la recherche¹

La principale caractéristique des six participantes est qu'elles concilient toutes leurs études et leur vie professionnelle. Plusieurs concilient également leurs obligations scolaires et professionnelles avec la charge d'une jeune famille. Par ailleurs, elles ont toutes une expérience professionnelle de 5 à 20 années comme éducatrices en petite enfance et ont suivi de 2 à 9 cours dans le cadre de la formation continue en ligne à laquelle elles sont inscrites.

Six entretiens semi-dirigés et quatre récits de vie : les données collectées

Chacune des participantes a été rencontrée lors d'une entrevue semi-dirigée structurée autour des interactions asynchrones et de leurs rôles dans la formation continue en ligne. Ces entretiens ont donné accès à plusieurs dimensions de leur expérience, notamment les connaissances acquises, leur vécu et leur ressenti comme apprenantes. Pour approfondir certaines de ces dimensions, une entrevue de récit de vie (Bertaux, 2014) a ensuite été réalisée avec quatre participantes. Adeline, Béatrice, Caroline et Danielle ont été contactées au fur et à mesure de l'avancement de cette seconde phase de la collecte des données parce qu'elles montraient des profils contrastés lors de l'entrevue semi-dirigée. Structurés autour de leurs propres parcours, les récits de vie ont laissé aux participantes le soin de dévoiler les différents détours qu'elles ont empruntés. Ainsi, sous une forme narrative, les quatre participantes ont pu nommer les différents acteurs de leur récit, expliquer leurs relations réciproques et émettre, parfois, quelques jugements sur leurs actions, voire sur les acteurs eux-mêmes (Bertaux, 2014).

Les entretiens semi-dirigés ont été recueillis entre novembre et décembre 2014. Leur durée a varié de 45 minutes à 1 heure. Les quatre récits de vie, quant à eux, ont été recueillis entre février et avril 2015. Chacun des récits de vie s'est étendu de 1 heure à 1 heure et 30 minutes. Toutes les rencontres (entretiens semi-dirigés et récits de vie) ont été enregistrées sur bande sonore et chaque verbatim a été ensuite transcrit dans un logiciel de traitement de texte.

¹ CPE signifie centre de la petite enfance. SDGMF signifie service de garde en milieu familial.

L'analyse des données : l'histoire mise en mots

Pour conceptualiser l'expérience des apprenantes, une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012) a été privilégiée. Ce type d'analyse nécessite d'« aborde[r] conceptuellement son matériau avec comme objectif de qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 316). Identifier des phénomènes dans les propos des participantes a permis de définir plusieurs catégories, qui, une fois regroupées, ont fait émerger huit catégories conceptualisantes. L'ensemble a permis de produire la conceptualisation de l'expérience d'éducatrices en petite enfance inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

C'est donc par une démarche de questionnements que l'analyse par catégories conceptualisantes s'est construite au gré des lectures successives de l'ensemble des données et de retours constants aux sources. La première phase de l'analyse a été celle du classement, non pas par rapport à des thèmes, mais par rapport à des phénomènes. Les phénomènes identifiés se sont principalement exprimés au travers les ressentis des participantes. Pour chaque phénomène, des définitions ont été travaillées, des propriétés trouvées au sens entendu par Paillé et Mucchielli (2012). La deuxième phase a été celle des questionnements, ceux-ci ont amené plusieurs retours aux données brutes pour s'assurer d'avoir identifié correctement les phénomènes. La troisième phase a été celle des définitions. Enfin, la dernière phase a été celle d'un retour aux données brutes pour affiner et poursuivre le travail de conceptualisation. Toute la démarche de conceptualisation a été observée, questionnée et évaluée par un jury d'experts (un comité de direction et d'évaluation de thèse).

L'histoire des éducatrices en petite enfance : les résultats de la recherche

Au terme de l'analyse, huit catégories conceptualisantes ont émergé. Grâce à elles, les participantes racontent leur histoire, portent un regard sur elles-mêmes, sur leurs choix, sur leurs parcours et sur leur évolution comme apprenantes, mais aussi sur les différentes structures dans lesquelles elles naviguent, sur leurs relations avec le corps enseignant ou leurs pairs et sur la pédagogie dans un contexte de formation en ligne. Cette histoire est conceptualisée comme un système, un ensemble d'éléments interdépendants formant un tout dans lequel évoluent les éducatrices en petite enfance dans la formation continue en ligne (figure 2).

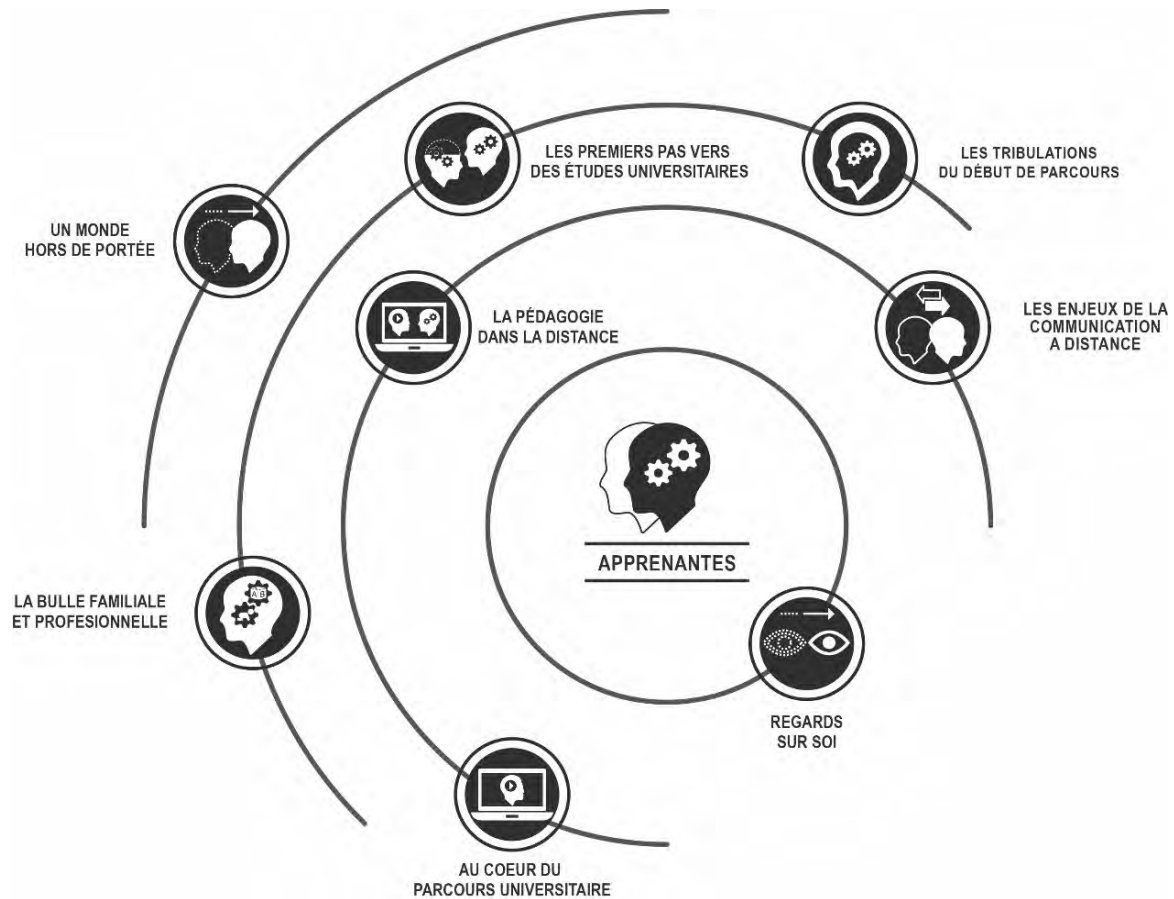


Figure 2 : *Conceptualisation de l'expérience d'éducatrices en petite enfance inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.*

Au centre de cette conceptualisation se retrouvent les apprenantes. De nombreuses dimensions gravitent autour d'elles, rendant ainsi compte de la complexité de l'expérience dans laquelle elles sont immergées. La figure 2 reflète le mouvement, la construction et l'évolution, soit l'histoire de ces apprenantes comme vécu articulé autour de plusieurs dimensions qui se manifestent tant de manière positive et agréable que de manière négative et inconfortable.

Huit catégories conceptualisantes sont explicitées dans les trois prochaines sections. La première section met en lumière le début de l'histoire des apprenantes et leur initiation au milieu universitaire grâce aux quatre premières catégories conceptualisantes : (1) un monde hors de portée ; (2) les tribulations du début de parcours ; (3) les premiers pas vers des études universitaires et (4) la bulle professionnelle et familiale. La deuxième section met en perspective la tension créée par les défis à relever et le dépassement de soi visé et ressentie par les apprenantes. Cette tension se retrouve dans trois catégories conceptualisantes : (5) au cœur du parcours universitaire ; (6) les enjeux de la communication à distance et (7) la pédagogie dans la distance. Enfin, la dernière section est un moment d'introspection pour les apprenantes, ce moment est explicité par la dernière catégorie conceptualisante, (8) regards sur soi. Chacune des sections et des catégories conceptualisantes sous-jacentes est détaillée dans les prochains paragraphes.

L'initiation au milieu universitaire

Les quatre premières catégories conceptualisantes : (1) un monde hors de portée ; (2) les tribulations du début de

parcours ; (3) les premiers pas vers des études universitaires et (4) la bulle professionnelle et familiale marquent le début de l'histoire des participantes, mais aussi une évolution dans leur expérience comme apprenantes.

En préambule, les éducatrices en petite enfance voient dans le milieu universitaire « un monde hors de portée ». Essentielle pour contextualiser l'histoire des participantes, cette première catégorie conceptualisante montre la vision initiale des participantes quant au milieu universitaire, et ce, à travers leur perception de ce milieu (hostile, élitiste et exigeant), les circonstances familiales dans lesquelles elles ont vécu (scolarité peu valorisée) et les vicissitudes ayant marqué leur passage à la vie adulte (jeune famille et entrée rapide sur le marché du travail). Issue d'un environnement rural très éloigné des réalités familiales, Adeline précise pourquoi elle n'envisageait pas d'aller à l'université :

Pas du tout, tellement pas, c'était trop gros pour moi. Je ne sais pas si c'est la crainte... même le CÉGEP, quand t'arrives là, c'est l'inconnu, c'est gros, il y a beaucoup de monde, c'est peut-être juste ça. Je viens de la campagne.

De plus, elle préférait se concentrer sur sa vie professionnelle et entrer de plain-pied dans le monde du travail dès la fin de ses études collégiales. En effet, elle « *avait un diplôme, [elle] pouvait travailler alors pour [elle] c'était suffisant* », c'était alors une situation satisfaisante compte tenu de la prépondérance accordée à sa vie familiale et professionnelle à cette étape-là de sa vie.

Cette première catégorie conceptualisante permet de situer l'histoire des participantes dans un processus au cours duquel celles-ci vont se transformer graduellement en apprenantes universitaires. Positionner ce processus en préambule est nécessaire pour saisir l'authenticité et l'originalité de l'expérience des participantes devenues apprenantes malgré une vision initiale du milieu universitaire représentant « un monde hors de portée ».

Viennent ensuite « les premiers pas vers des études universitaires ». Ceux-ci sont initiés par la décision d'entreprendre des études universitaires sous l'angle du désir de progression professionnelle pour combler, notamment, un besoin de connaissances ou d'habiletés. Parallèlement, les « premiers pas vers des études universitaires » sont aussi freinés par les défis appréhendés par les apprenantes, comme la performance escomptée, les tâches demandées et l'utilisation des outils technologiques. Certaines sont des apprenantes anxieuses devant les tâches anticipées en début de formation en ligne :

Je me sens beaucoup mieux. Au début, j'étais stressée, dès que j'avais du temps, je ne faisais que les cours en ligne. Les gens m'appelaient pour souper et je disais que je ne pouvais pas pour faire le cours, faut que je sois en forme. Il n'y avait rien que ça qui existait. Là, ça va mieux. (Béatrice)

Les premiers pas des apprenantes vers les études universitaires sont teintés d'une certaine appréhension, mais aussi d'éléments qui permettent au processus de se mettre en marche, comme leur désir intrinsèque de changement et de valorisation professionnelle. Dans l'ordre des choses, « les premiers pas vers des études universitaires » marquent le commencement d'une transformation, le début d'un parcours universitaire qu'elles seules peuvent décider s'il aboutira ou non.

Les appréhensions s'estompent lorsque les apprenantes commencent leur formation. Ce sont alors « les tribulations du début de parcours ». Différents éléments venant de l'institution comme du programme du milieu universitaire les font trébucher. Les participantes sont surprises par ce qu'elles ne peuvent pas contrôler. Les insatisfactions et contrariétés semblent exacerbées par leur vision initiale du milieu (cf. un monde hors de portée). Dès lors, une partie de l'histoire des participantes est teintée du déplaisir ressenti au regard des obstacles sur lesquels elles

trébuchent en début de parcours. Par exemple, dès leur deuxième cours, les éducatrices semblent éprouver de l'injustice devant le fait de ne plus pouvoir accéder aux cours qu'elles ont suivis dès la fin de la session. De plus, elles se rendent compte qu'elles ne peuvent pas garder le matériel utilisé (textes, vidéos, notes de cours, etc.) :

Je trouve ça plate de ne pas pouvoir avoir accès à mes anciens cours via la plateforme. Je n'ai pas sauvegardé tous les PDF, ni toutes les pages, ni les liens. Des fois, j'ai envie d'aller chercher certaines infos et je n'ai pas accès. Avoir su, j'aurais tout sauvegardé. Je pensais que j'allais pouvoir tout récupérer, mais je n'ai plus accès à rien. Je trouve ça décevant. On n'a pas de livre, pas de manuel, rien, donc nos seules infos sont sur le Net. Mais là on n'a plus accès.
(Danielle)

Au demeurant, la catégorie conceptualisante « les tribulations du début de parcours » met en mots des orages passagers puisque les participantes finissent par relativiser, sachant qu'elles tirent profit de leur succès dans la formation continue en ligne. Le début de leur parcours leur permet de prendre conscience du fossé entre leurs attentes, idéalisées à travers leur vision initiale du monde universitaire, et la réalité. Les participantes ne sont pas inscrites dans la formation continue en ligne parfaite et le milieu universitaire est un milieu accessible dont les participantes finissent par accepter les défauts pour avancer. Ces tribulations ne sont donc qu'un moment dans leur expérience d'apprenantes puisqu'il semble que les participantes fassent leur deuil de la perfection pour se concentrer sur d'autres dimensions de leur expérience d'apprenantes.

Les participantes rêvent également d'une conciliation idéale de leur vie familiale et professionnelle avec leur parcours d'apprenantes. Plus encore, « la bulle familiale et professionnelle » doit être préservée compte tenu de l'importance que celles-ci accordent au fait de ne pas subir et faire subir de stress à leur entourage. Les participantes prennent donc soin de respecter leur équilibre professionnel et familial malgré le poids de leurs études universitaires sur leurs épaules. Par exemple, Caroline mentionne que « [l]e premier cours que j'avais choisi, il y avait un examen, alors j'ai annulé parce que ça tombait pendant nos vacances ». Les apprenantes s'assurent donc de poursuivre leur cheminement tout en protégeant leur « bulle familiale et professionnelle » et usent de différents moyens de conciliation, par exemple en choisissant des cours en fonction de leur horaire familial et professionnel, en réduisant leur horaire de travail ou grâce au soutien de leur conjoint.

La tension entre les défis et le dépassement de soi

La cinquième catégorie conceptualisante situe l'histoire des participantes à travers les émotions qu'elles vivent une fois pleinement engagées dans la formation, « au cœur du parcours universitaire ». Elle met l'accent sur les émotions des participantes touchant à la fois la déception quant à un manque de défis cognitifs, la sensation d'être vulnérable par l'impossibilité d'identifier physiquement le corps enseignant, l'impression d'être seules compte tenu du peu d'interactions qu'elles ont avec les pairs, mais aussi le désir de se dépasser personnellement et professionnellement en poursuivant leur formation. Par exemple, Fabienne trouve le tout « facile, donc [elle] ne met pas autant d'heures qu'il faut dans l'étude. [Elle] lit une fois et pour faire ses travaux, [elle] relit un peu. [Elle] ne [se] sent vraiment pas comme une étudiante qui doit faire un horaire de travail ». Il semble alors que les apprenantes s'accomplissent lorsqu'elles ont la sensation d'avoir dépassé les difficultés rencontrées.

Bien qu'elles choisissent de préserver leur vie familiale et professionnelle (cf. la bulle familiale et professionnelle), il n'en reste pas moins que les participantes considèrent leur parcours d'apprenantes comme une entreprise très sérieuse qui mérite d'être jalonnée de défis. En effet, le désir de dépassement de soi met en lumière la manifestation d'ambitions plus profondes des apprenantes autant sur le plan personnel que professionnel. De plus, la sensation de vulnérabilité ressentie reflète les craintes des participantes autant à l'égard du corps enseignant et de leur

identité qu'à l'égard des compétences à mettre en œuvre pour réussir leurs cours. L'impression de solitude dans la formation, quant à elle, révèle la difficulté dans le cadre d'une formation spécifiquement en ligne d'entretenir des relations avec les autres apprenantes. Il apparaît que ces relations sont fondamentales pour les participantes qui vivent une certaine frustration en ne se sentant pas membres à part entière de leur institution universitaire. Pour compenser ces manques, les apprenantes ont, de leur propre initiative, créé un groupe d'apprenantes sur un réseau social qu'elles connaissent bien (Facebook). À l'initiative d'une apprenante, une page a été créée et est administrée par et pour les apprenantes inscrites dans la formation. Ce moyen leur permet de communiquer autrement que par l'intermédiaire des forums de discussion qu'elles retrouvent dans leurs cours et qui sont supervisés par les enseignants. Grâce à leur page sur le réseau social, elles peuvent donc échanger librement sur tous les sujets qui les préoccupent comme apprenantes.

Les participantes mettent également en mots des émotions et des ressentis autant à l'égard de leur parcours qu'à l'égard de la communication à distance. La catégorie conceptualisante « les enjeux de la communication à distance » met en lumière le fait que les participantes oscillent entre divers ressentis tantôt positifs et agréables, tantôt négatifs et frustrants lorsqu'il est question des forums de discussion et des échanges par courriel avec le corps enseignant. Par exemple, dans les forums de discussion, les échanges avec les pairs sont autant une source de soutien qu'une source de frustration sans qu'une ligne claire ne se dessine. En effet, les propos des apprenantes sont estimés et respectés, mais parfois un manque flagrant d'implication de certaines contamine la communication : « *On dirait qu'ils ne se lisent pas, ils font juste écrire. Certains vont répondre, mais d'autres écrivent juste pour répondre au forum et passent à autre chose* » (Emmanuelle), elle ajoute : « [...] *et on sent que certaines personnes répondent pour répondre et pas pour faire un échange. On est toujours 4 ou 5 participantes où il y a un échange, mais on sent qu'il y en a qui traînent la patte* ». Ainsi, le manque d'authenticité des propos des apprenantes ne les aide pas à apprécier pleinement leur participation dans les forums de discussion. Toutefois, un soutien social semble exister. Par exemple, pour Caroline, dépourvue de collègues de travail, les forums de discussion sont une source importante de valorisation de sa pratique professionnelle :

Des fois juste se faire dire : « waouh c'est bien ce que vous faites ». c'est plaisant de voir que ce qu'on a fait ce n'est pas dans le vent, c'est plaisant de ce côté-là. Ça peut être académique ou personnel. C'est comme une tape dans le dos. Des fois... je suis en milieu familial toute seule, ce n'est pas comme quelqu'un qui travaille en installation qui en a souvent [...], mais quand t'es toute seule, c'est bien se taper sur nous autres mêmes, mais ce n'est pas pareil. Des fois, le forum ça peut servir à ça. T'écris un commentaire, tu te fais dire « c'est l'fun que tu fasses ça », c'est plaisant. (Caroline)

L'expérience des participantes est aussi teintée par « la pédagogie dans la distance » et les gestes pédagogiques mis en œuvre par le corps enseignant. Ces gestes pédagogiques se traduisent par des rétroactions stimulantes, une participation proactive dans les forums de discussion, mais aussi par un accompagnement de qualité offert aux apprenantes tout au long de leur formation en ligne. Toutes ces actions ont une grande valeur aux yeux des participantes puisqu'elles semblent pallier le manque représenté par l'absence d'une entité physique à laquelle elles peuvent se référer. À travers tous les gestes pédagogiques du corps enseignant, les participantes se sentent soutenues et encadrées dans leur cheminement malgré la distance. Les participantes expriment le besoin d'avoir un référent suffisamment proche pour qu'elles se sentent encouragées tout au long de leur parcours d'apprenantes. Béatrice l'apprécie d'ailleurs beaucoup : « *Là, ça va mieux parce que je peux poser mes questions et dire que je suis sur la bonne voie, je me faisais répondre oui, ça enlève une grosse partie du stress* ».

Finalement, que ce soit « au cœur du parcours universitaire », à travers « les enjeux de la communication à

distance » ou lorsqu'il est question de « la pédagogie dans la distance », les émotions sont fortes et le questionnement des pratiques du corps enseignant est présent. Déception, sensation, impression et désir semblent déterminer l'expérience des participantes vraisemblablement préoccupées par la qualité des apprentissages effectués et par la place que prend le programme dans leur vie d'apprenantes.

Le temps de l'introspection

La dernière catégorie conceptualisante est la plus réflexive. Par leurs « regards sur soi », les participantes posent les yeux sur elles-mêmes, à la fois comme apprenantes, comme professionnelles et comme personnes.

Le développement de la confiance en soi est ce qu'il y a de plus tangible dans le discours des participantes et démontre bien l'étendue de leur enrichissement personnel et professionnel. En effet, les apprenantes mentionnent les découvertes qu'elles font sur elles-mêmes, marquant une transformation achevée ou en cours, et ce, grâce à différentes situations d'apprentissage. Leur expérience leur aura permis d'aller à leur propre rencontre et de se découvrir sous un autre jour, notamment au regard de leur être apprenant. Les éducatrices développent d'ailleurs peu à peu leur autonomie et tentent de respecter un horaire de travail auto-imposé. Il est également question de découvertes sur soi omniprésentes à travers le cheminement effectué, parfois difficile, mais souvent initiatique. Adeline a des propos très éloquents à ce sujet :

[...] J'ai vécu une délivrance. Je n'ai pas besoin d'aller voir un psychologue. Je me suis déballée sur les forums de temps en temps, mais surtout dans les travaux. J'avais l'impression que pour livrer quelque chose qui me rejoignait et qui collait avec le contexte des demandes, j'allais chercher des choses que j'avais vécues et ça me remettait en question. OK, j'ai vécu ça, mais là, je suis rendue là.

Il ne faut pas oublier que les apprenantes sont, pour la première fois, engagées dans une formation continue en ligne. Leur vision initiale du milieu universitaire et leurs frustrations sembleraient se déconstruire lorsqu'elles apprivoisent leur milieu et leurs réussites. Elles finissent par apprécier pleinement les fruits de leur cheminement à divers niveaux. Comme apprenantes, celles-ci prennent conscience de leur efficacité. Comme professionnelles, elles portent un regard nouveau sur leur profession, sur leur milieu de pratique et sur les habiletés professionnelles qu'elles développent. En se révélant comme personnes, les participantes tendent à mettre en mots le sens de leur expérience dans une formation continue en ligne. Finalement, de ces « regards sur soi » résulte la découverte d'un soi plein de ressources qu'elles peuvent mettre en œuvre pour mener à bien l'ensemble de leurs projets dans différentes sphères de leur vie.

Le dénouement d'une histoire inspirante : une discussion

À la lumière de l'histoire des éducatrices en petite enfance inscrites dans une formation continue en ligne, la représentation du milieu universitaire (cf. un monde hors de portée) et de ce que devraient être les défis cognitifs proposés aux éducatrices en petite enfance dans leur rôle d'apprenantes (cf. au *cœur* du parcours universitaire) est marquante. La représentation du milieu universitaire d'apprenantes inscrites dans une formation en ligne spécifiquement asynchrone fait l'objet de peu de recherches scientifiques. L'histoire des éducatrices en petite enfance permet donc d'en questionner certains aspects, notamment le manque d'accès à un milieu physique identifiable et les discussions virtuelles que les apprenantes entretiennent avec le corps enseignant et leurs pairs.

La représentation du milieu universitaire tend à se modifier au fur et à mesure que l'histoire des apprenantes suit son cours. En effet, celles-ci finissent par ressentir un manque de défis cognitifs suggérant ainsi que leur vision

initiale pourrait être faussée par une méconnaissance du milieu et des *a priori* véhiculés par leur milieu familial ou que les apprenantes auraient finalement pris la pleine mesure de leur rôle et gagné confiance en elles grâce à leur réussite au sein de la formation.

D'un point de vue pratique, ces deux éléments supposent que les directions de programme et de département universitaire ont tout intérêt à connaître les représentations initiales des apprenantes qui suivent leur formation. Que ce soit par une journée d'accueil en présence, par une présentation vidéo de chaque enseignant ou par la création d'une association étudiante propre à ces apprenantes (qui pourrait administrer la page Facebook et créer des occasions de réseautage social), les milieux universitaires ont l'embarras du choix pour aider les apprenantes à connaître davantage leur milieu universitaire et peut-être ajuster leur vision initiale. Toutefois, puisque cette vision initiale prend forme avant l'entrée formelle à l'université, il serait intéressant que les milieux universitaires se fassent connaître des apprenantes alors qu'elles fréquentent les milieux collégiaux, les centres de la petite enfance ainsi que dans les bureaux coordonnateurs des services de garde du Québec.

D'un point de vue scientifique, une question peut encore se poser. La perception du milieu universitaire a-t-elle évolué au fur et à mesure de l'histoire des éducatrices en petite enfance ou leur image d'elles-mêmes comme apprenantes dans un monde qui leur semblait inaccessible a-t-elle changé? Les regards que les éducatrices finissent par porter sur elles-mêmes (cf. regards sur soi) démontrent une certaine prise de conscience de leurs apprentissages et de leur transformation au sein du programme. Cette transformation se traduit à la fois au niveau personnel et professionnel. L'analyse du contenu des travaux et des différents moments d'interactions asynchrones aurait pu contribuer à éclairer la question de la transformation professionnelle grâce à la valeur réflexive des échanges soulevée par d'autres résultats de recherche (Allaire, 2015; Al-Samarraie, Teo & Abbas, 2013; Legault, 1999; Martinez de Monarrez & Korniejczuk, 2013; Sowan & Jenkins, 2013).

Une autre partie de l'histoire des apprenantes met en lumière des éléments déclencheurs (cf. les premiers pas vers des études universitaires) permettant de comprendre les aspirations professionnelles des apprenantes qui décident de s'inscrire dans une formation continue en ligne. À cet effet, ces aspirations pourraient être qualifiées d'extrinsèques et permettraient aux apprenantes de persévérer davantage que si elles n'avaient eu pour motivation que l'envie d'acquérir de nouvelles connaissances sur un sujet sans lien avec leur pratique professionnelle (Dussarps, 2015). La présente recherche, si elle ne peut pas confirmer cette assertion, permet toutefois de mettre en perspective le fait que les éléments ayant incité les apprenantes à s'inscrire dans la formation sont de l'ordre d'aspirations professionnelles et que malgré les obstacles rencontrés (cf. les tribulations du début de parcours), les apprenantes poursuivent leur cheminement étudiant en tentant au mieux de concilier l'ensemble de leurs obligations.

Jusqu'à présent abordé dans quelques recherches (Dussarps, 2014, 2015), le soutien des proches est d'ailleurs identifié comme élément essentiel pour favoriser la persévérance des apprenantes. Il permet également de réfléchir à l'influence de la bulle familiale et professionnelle sur les émotions ressenties par les apprenantes à l'égard de la conciliation études, famille et travail. En effet, le mode de formation en ligne choisi initialement pour permettre une certaine flexibilité, n'ôte pas aux apprenantes l'obligation de travailler et ne les empêche pas de ressentir l'influence de leur vie étudiante sur leur vie familiale et professionnelle. Pour faciliter la conciliation travail, famille et études des apprenantes, les milieux universitaires pourraient offrir le soutien nécessaire à ces apprenantes, notamment en les aidant à faire des choix éclairés sur leur programme et le nombre de cours à suivre par session, mais aussi en les aidant à développer des stratégies efficaces de gestion de toutes les dimensions de leur vie étudiante, familiale et professionnelle. Les directions de programme et de département pourraient également collaborer avec le service aux étudiants afin d'offrir des ateliers préparatoires sur les bonnes habitudes de travail à mettre en place pour une conciliation travail, famille et études idéale ou encore sur l'utilisation d'outils (p. ex., agenda électronique, modèle

de présentation des travaux) pouvant faciliter leur parcours universitaire.

L'histoire des apprenantes en formation continue en ligne confirme l'importance de gestes pédagogiques comme les rétroactions émises par le corps enseignant (Rodet, 2000). Pour favoriser le développement professionnel des éducatrices en petite enfance, ces rétroactions pourraient être tournées vers l'action et l'application pour que ces dernières perçoivent la valeur d'enrichir leurs compétences professionnelles grâce à des points de repère concrets. Les directions de programme et de département pourraient donc encourager le corps enseignant à donner régulièrement des rétroactions en lien avec la pratique professionnelle des apprenantes.

Enfin, qu'il s'agisse d'obstacles, d'éléments déclencheurs ou de conciliation idéale, l'histoire des éducatrices en petite enfance inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne ouvre la voie à de nouvelles réflexions sur la persévérance des apprenantes au rapport non traditionnel à l'université, mais aussi sur leur développement professionnel à l'intérieur d'une formation continue en ligne.

Conclusion

Connaître l'histoire et l'expérience des apprenants à qui les formations sont destinées, éducatrices en petite enfance ou autres, en ligne ou non, permet de saisir l'importance de la communication entre apprenants, corps enseignant et milieu institutionnel. Ces apprenants aux parcours atypiques sont de plus en plus nombreux à s'engager dans des études universitaires (CLIFAD, 2013 ; CSE, 2013). Pourtant, les milieux universitaires les connaissent encore peu ou mal et les enseignants semblent peu ou mal outillés pour les soutenir dans leur démarche d'apprentissage. Cette recherche permet donc d'offrir un éclairage sur ces apprenants atypiques vivant des réalités familiales différentes. De plus, elle contribue à renforcer l'idée qu'il est nécessaire, voire essentiel, que les directions d'établissement dressent un portrait de leurs apprenants et sensibilisent leur communauté universitaire à cette diversité de profils et de parcours.

Toutefois, cette recherche a des limites, la principale réside dans le fait que la recherche n'a pas permis de comprendre la transition s'opérant entre la vision initiale des apprenantes quant au monde universitaire (cf. un monde hors de portée) et leur décision d'entreprendre des études (cf. les premiers pas vers des études universitaires). De plus, l'histoire des apprenantes ayant abandonné la formation continue en ligne n'a pas été recueillie. Ceci pourrait faire l'objet d'une future recherche.

Finalement, l'histoire des éducatrices en petite enfance inscrites comme apprenantes dans une formation continue contribue au débat théorique entourant autant la formation des adultes que la formation en ligne. En ce sens, les retombées de la recherche profiteront aux enseignants et aux concepteurs qui dessinent cours et formations destinés aux éducatrices en petite enfance ou à toute population peu étudiée lorsqu'elle est en situation d'apprentissage. Somme toute, leur histoire est importante pour nourrir les réflexions pragmatiques, sociales et scientifiques dans le domaine du développement professionnel des éducatrices en petite enfance.

Références

- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF). (2012). *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*. Mémoire présenté au sommet de l'enseignement supérieur pour tous. Récupéré de http://acdeaulf.org/wp-content/uploads/2016/04/M%C3%87moire_Accessibilit%C3%87-des-adultes-%C3%96-l'enseignement-sup%C3%87rieur.pdf
- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française et Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ACDEAULF/ICEA). (2013). *La place des adultes dans les universités québécoises : un enjeu de société*. Mémoire présenté au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Récupéré de http://www.icea.qc.ca/site/sites/default/files/acdeaulf-icea-memoire20130221-final_-_pp_1-24.pdf
- Allaire, S. (2015). The Influence of Collective Asynchronous Discourse Elaborated Online by Pre-service Teacher on Their Educational Interventions in the Classroom. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(2). Récupéré de <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1353>
- Al-Samarraie, H., Teo, T., & Abbas, M. (2013). Can Structured Representation enhance Students, Thinking Skills for Better Understanding of E-learning Content? *Computers & Education*, 69, 463-473. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.038>
- Bertaux, D. (2014). *Le récit de vie* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Cherrington, S., & Thornton, K. (2013). Continuing Professional Development in Childhood Education in New Zealand. *Early Years*, 33(2), 119-132. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2013.763770>
- Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD). (2013). *La formation à distance : une voie essentielle pour faire du Québec une société du savoir pour toutes et pour tous*. Mémoire présenté au sommet sur l'enseignement supérieur. Récupéré de http://clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes-memoires/sommet_2013-02-04.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*.
- Depover, C., & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Éducation* (4e éd.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original édité en 1916).
- Dominicé, P. (2004). Le désarroi adulte face au savoir. *Savoirs*, 1 (4), 51-62. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-51.htm>
- Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. Thèse de doctorat inédite. Bordeaux, France : Université de Michel de Montaigne. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Recherches/DetailThese.php?parent=racine&these=1654>
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance : Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs*, 10. Récupéré de <http://dms.revues.org/1039>
- Kellenberg, F., Schmidt, J., & Werner, C. (2017). The Adult Learner: Self-Determined Self-Regulated, and Reflective. *Signum Temporis, Journal of Pedagogy and Psychology*, 9(1), 23-29. Récupéré de: <https://content.sciendo.com/view/journals/sigtem/9/1/article-p23.xml?rskey=bPmqTB&result=1>
- Knowles, M. S. (1977). Adult Learning Processes: Pedagogy and Andragogy. *Religious Education*, 202-211. <http://dx.doi.org/10.1080/0034408770720210>
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective. *Community College Review*, 5 (9), 9-20. Récupéré de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/009155217800500302>
- Knowles, M. S. (1981). *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. Cambridge : Cambridge Book Co.
- Legault, F. (1999). La gestion de classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur

la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 593-618. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n3/032015ar.html?vue=resume>

- Lindeman, E. C. (1944). New Needs for Adult Education. *Annals of the American Academy and Political and Social Sciences*, 231, 115-122. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/1023178>
- Lindeman, E. C. (1945). The Sociology of Adult Education. *Journal of Educational Sociology*, 19 (1), 4-13. Récupéré le 3 mars 2014 de <http://www.jstor.org/stable/2263073>
- Marchand, L. (2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou motivation pédagogique? *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 403-481. Récupéré de <https://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009939ar.pdf>
- Martinez de Monarrez, P., & Korniejczuk, V. (2013). Learning Styles and Attitudes Toward Online Education in Four Universities in the State of Nuevo Leon, Mexico. *International Journal on E-Learning*, 12 (2), 183-196.
- Moskal, P. D., Dziuban, C., & Hartman, J. (2010). Online Learning: A Transforming Educational Environment for Adults in Higher Education. Dans T. Kidd et E. Hershey (Dir.), *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices* (pp. 54-68). PA : Information science.
- Ota, C., DiCarlo, C. F., Burts, D. C., Laird, R., & Gioe, C. (2006). Training and the Needs of Adult Learners. *Journal of Extension*, 44I(6). Récupéré de <https://www.joe.org/joe/2006december/tt5.php>
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage. *DistanceS*, 45-74. Récupéré de http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Stone-MacDonald, A., & Douglass, A. (2014). Introducing Online Training in an Early Childhood Development System: Lessons Learned in One State. *Early Childhood Education Journal*, 43, 241-248. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0649-2>
- Todd, C. L., Ravi, K., Akoh, H., & Gray, V. (2015). An Online Adult-Learner Focused Program: An Assessment of Effectiveness. *Online Journal of Distance Learning Administration*, XVIII(3). Récupéré de https://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall183/todd_ravi_akoh_gray183.html