

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

APPRENANTES EN FORMATION CONTINUE EN LIGNE :
EXPÉRIENCE D'ÉDUCATRICES DE JEUNES ENFANTS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION
EXTENSIONNÉ DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR
CLAIRE MOREAU

JUIN 2017

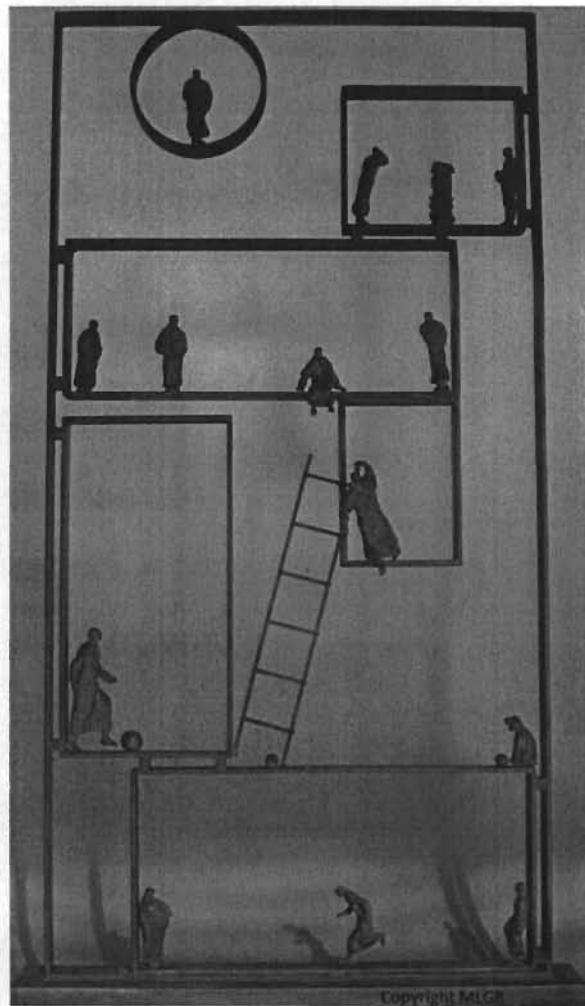
Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.



La vie n'est pas simple
Marie-Laure Gérard-Becuwe

REMERCIEMENTS

Toute ma gratitude et ma sincère reconnaissance vont à Nicole Royer pour son incroyable disponibilité, son écoute, son talent sans pareil pour me faire avancer sans jamais me bousculer et les conseils avisés qu'elle m'a prodigués toutes ces années. Mes plus sincères remerciements vont également à Chantal Royer pour sa lecture précieuse de l'ensemble de mon travail. Ses encouragements et son écoute auront rendu cette démarche doctorale plus aisée.

Merci à Stéphane Thibodeau pour la délicatesse avec laquelle il a toujours su poser les bonnes questions. Merci également aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer la présente recherche doctorale.

Sans des éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne, cette étude n'aurait pas eu lieu d'être, alors merci aux six participantes : Adeline, Béatrice, Caroline, Danielle, Emmanuelle et Fabienne.

Enfin, milles mercis à Elvis Perkins, Sandra et Pier-Luc, Maud et Jacques, Alex, Léna, Bel, Ghislain, Mazzy Star, Johnni, l'orchestre des jeunes Philippe Fillion, Andréanne, Heïdi et Xavier, Debussy, Brahms et Dvorak, Anou, Gabrielle et Khalid, Cécile, la Chasse Galerie et ses piliers, Janet, Lucille, Madeleine, Martin, Django Reinhardt, Serge Gainsbourg, Valérie, Ernesto, les mioches et le Buena Vista Social Club, la Cantatrice Chauve, les Trois Mousquetaires, Pablo, Isa, Mélanie, Coralie, Richard Galliano, André Gagnon, Helen Fielding et Jonas Jonasson, Quentin et Terence, les Moreau(x), les Gaspard-Vergnaud et les Éclancher-Lebot, David, Liverpool, Mathilde, Marie-Laure Gérard-Becuwe, Johanie, Paul et les chauffeurs de la STTR, les Charenton, Katlyn et Peter, les gens de passage et ceux qui sont restés.

AVANT-PROPOS

Écrire un avant-propos, c'est raconter une thèse, la thèse d'une doctorante bien sûr, mais aussi, peut-être même surtout, la thèse d'une chargée de cours auprès d'éducatrices de jeunes enfants dans le cadre d'un programme de certificat entièrement en ligne. Vous raconter cette thèse, c'est retracer le cheminement doctoral, revendiquer les errements, s'interroger sur la notion d'expérience, expliquer les choix pour finalement assumer une posture d'étudiante-chercheuse.

Quand j'ai entrepris le doctorat, je travaillais déjà auprès d'éducatrices de jeunes enfants. Je participais à leur formation, je supervisais la création d'un certificat en ligne et j'écrivais des cours en ligne pour elles. Je les connaissais comme une chargée de cours connaît ses apprenantes. En même temps, je suivais quelques cours de méthodologie, j'explorais la littérature autour des cours en ligne sans trop savoir sur quoi porterait exactement ma thèse. Je me laissais porter, un article m'amenait à un autre, une thématique me faisant voir ailleurs. Je lisais sur à peu près tout ce qui se terminait par « en ligne » et je trouvais la recherche si riche que je ne voyais pas de fin à cette abondante littérature.

J'ai cependant été rattrapée par le cheminement académique du doctorat, qui lui, nous limite dans nos errements et nous oblige à écrire très rapidement. Délimiter un champ de recherche précis et formuler une problématique alors que l'on connaît peu le terrain et que l'on n'en maîtrise pas encore toute la littérature est une étape particulièrement ardue, plus ardue encore lorsqu'on se destine à faire de la recherche qualitative. Les premiers séminaires m'ont donc forcée à faire des choix, à spécifier une problématique, à écrire un cadre de référence, à produire vite et bien pour avoir une bonne note. Alors j'ai produit vite et plutôt bien puisque j'ai eu de bonnes notes, et, au terme de ce parcours académique intense, riche en cours, exigeant en ce qui

concerne les travaux et autres présentations orales, c'est avec beaucoup d'intérêt pour les échanges entre apprenantes à travers les forums de discussion que j'ai commencé à développer mes premières idées de problématique.

En effet, j'utilisais beaucoup le forum de discussion dans le cadre des cours en ligne que je donnais. Je voyais donc les possibilités qu'il offrait et je me demandais dans quelle mesure il favorisait la réflexion des apprenantes. Et puis de réflexion à réflexivité, de réflexivité à pratique réflexive, la littérature m'amenait à entrevoir que beaucoup de choses se mesuraient et que, finalement, peu étaient réellement comprises. J'en déduisais donc qu'il y avait beaucoup de place à la recherche qualitative dans ce domaine, je n'avais qu'à me trouver une petite niche parce qu'il était devenu évident que l'étudiante-chercheuse que je devenais voulait donner la parole à ces apprenantes particulières avec lesquelles je travaillais presque quotidiennement depuis quelques années, des éducatrices de jeunes enfants qui suivaient une formation continue en ligne. Je voulais donc comprendre la signification qu'avait pour elles l'échange à distance, à travers leurs yeux et à travers leur vécu. C'est alors que la notion d'interactions asynchrones s'est inscrite plus précisément dans la problématique, et la thèse s'est construite autour. En théorie.

En théorie parce que, je l'ai mentionné, le cheminement académique est intense et contraignant. En plus de l'obligation de bien connaître la littérature, il faut écrire et présenter trois chapitres bien ordonnés avant de pouvoir questionner qui que ce soit : chapitre 1 : problématique ; chapitre 2 : cadre théorique ou assises conceptuelles ; et chapitre 3 : méthode. La problématique a conservé son rang de premier chapitre, mais la recension des écrits a trouvé une meilleure place dans le deuxième chapitre, alors que le cadre théorique a été mis en valeur dans le troisième. La méthode a alors terminé au quatrième chapitre. Ces quatre chapitres reflètent toute la complexité d'écrire une thèse en recherche qualitative dans une structure qui semble construite autour d'un référent quantitatif.

Ainsi, forte d'avoir exposé mes chapitres et reçu l'approbation de collecter des données au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès des éducatrices de jeunes enfants, apprenantes dans une formation continue, j'avais bien l'intention de les questionner sur les interactions asynchrones. Tout mon canevas d'entrevue était donc monté autour de ces informations que je tenais tant à recueillir. Seulement voilà, collecter des données dans le monde de la recherche qualitative, ce n'est pas seulement recueillir des informations pour pouvoir les traiter, c'est aussi rencontrer des personnes, faire connaissance dans un autre contexte que lors d'un échange formel entre une chargée de cours et une apprenante. Collecter des données, c'est écouter une histoire.

Je m'en suis rendu compte quand, au lieu de répondre à mes questions sur les interactions asynchrones, les apprenantes me racontaient ce qu'elles avaient aimé, moins aimé, leur motivation à entreprendre ces cours en ligne et leurs difficultés. Étudiante-chercheuse, je tentais de les ramener avec moi sur la piste des interactions asynchrones, mais en vain. Après ces premières entrevues semi-dirigées plutôt directives compte tenu de ma tendance à vouloir les faire parler de leurs interactions asynchrones, j'avais le sentiment de passer à côté de quelque chose. Je restais avec cette impression d'avoir mal fait mon travail, je n'avais pas assez écouté. Sous les interactions asynchrones se cachait autre chose. Cette autre chose, c'est ce que ces femmes, éducatrices de jeunes enfants, au parcours d'apprenantes bien différent des parcours traditionnels avaient envie de partager et ont peu à peu révélé. Cette autre chose, c'est ce qui m'a fait retourner les rencontrer pour les écouter me raconter leurs récits de vie. Cette autre chose, c'est ce que j'ai choisi d'appeler expérience.

Définir l'expérience est un grand défi parce qu'il est employé dans cette thèse en dehors de tout a priori conceptuel, phénoménologique, scientifique ou autre. L'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne est un moment vécu, un moment au cours duquel ces

éducatrices de jeunes enfants ont développé une connaissance d'elles-mêmes et des choses les entourant grâce à leur entrée dans le monde universitaire. C'est un processus qu'elles ont traversé, qui leur a laissé une impression, mais surtout qui a contribué à enrichir leurs connaissances et leurs habiletés (Beaujouan, Coutarel et Daniellou, 2013 ; Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, n.d.; Legendre, 2005). C'est cet amas de ressentis, d'histoires et de vécus qu'elles ont mentionné lorsque je leur demandais de me raconter leur expérience. Aucune participante n'a d'ailleurs demandé à ce que je précise ce que j'entendais par expérience lorsque je leur présentais le projet et lors de la signature du formulaire de consentement.

J'aurais pu choisir de parler des expériences comme un amoncellement d'évènements résumant les principaux moments du cheminement dans une formation continue en ligne de chacune des éducatrices et leurs acquis, mais non. J'ai choisi de parler d'expérience pour retracer l'ensemble du parcours des apprenantes, ce moment qu'elles ont vécu, ce moment qu'elles ont raconté, ce moment qu'elles ont interprété pour moi lorsqu'elles m'ont expliqué ce qu'elles en avaient retiré, ce moment que j'ai interprété et conceptualisé pour elles quand j'ai rédigé cette thèse. J'ai également choisi de parler d'expérience parce que celle-ci est au cœur de la recherche qualitative/interprétative, comme un vécu permettant l'émergence de nouvelles connaissances (Lincoln, 2010), comme un moyen d'approcher du sens que ces apprenantes particulières donnent à leur vécu (Creswell, 2012). J'ai même choisi l'entrevue semi-dirigée et le récit de vie comme outils de collecte de données pour recueillir les propos me permettant d'avoir accès à l'expérience de ces apprenantes particulières, expérience non observable, mais pouvant être racontée (Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2003).

L'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes est donc un tout, un vécu différent dont la trame est mise en valeur, une conceptualisation de la

réalité de ces participantes, de leur histoire, de leur parcours, mais aussi une conceptualisation du sens qu'elles donnent à ce qu'elles ont vécu, une reconnaissance de ce qu'elles sont devenues après (Pastré, 2005), un moment de leur vie duquel elles ont fait quelque chose et qui a contribué à leur transformation (Mayen et Olry, 2012).

C'est certainement là qu'est tout le plaisir de s'engager dans un doctorat sans trop savoir où l'on va : avoir la possibilité de faire ce que l'on veut, de travailler sur ce que l'on veut, de cheminer, de réfléchir et de grandir. Alors, j'ai travaillé. J'ai questionné. J'ai douté. Je me suis investie. C'est peut-être ça l'expérience dans son sens le plus singulier, un moment suspendu dans le temps et dans l'espace, pendant lequel on raconte une histoire dont on est le héros à quelqu'un qui nous écoute attentivement. Finalement, ceci n'est pas une thèse en phénoménologie. Ceci est la thèse d'une étudiante-chercheuse qui raconte une histoire, celle d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
AVANT-PROPOS	iv
TABLE DES MATIÈRES	ix
LISTE DES TABLEAUX	xiv
LISTE DES FIGURES.....	xv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xvi
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 La formation des adultes	6
1.1.1 Les enjeux sociaux.....	9
1.1.2 Les enjeux éducatifs	12
1.2 La formation en ligne.....	15
1.2.1 Les profils de la formation en ligne.....	17
1.2.2 Les défis institutionnels de la formation en ligne	20
1.2.3 Les défis pédagogiques de la formation en ligne asynchrone	22
1.3 Problème de recherche	25
1.4 Question de recherche	29
CHAPITRE II	
RECENSION DES ÉCRITS	31
2.1 Vue d'ensemble sur la formation en ligne	32
2.1.1 La recension de Dieumegard et Durand (2005).....	32
2.1.2 La recension de Charlier (2011)	36
2.1.3 L'ouverture vers une nouvelle recension des écrits.....	37
2.2 Conditions du succès dans une formation en ligne	39
2.2.1 La persévérance	40
2.2.2 La communication	44

	x
2.2.3 La satisfaction	44
2.3 Contextes d'apprentissage dans une formation en ligne	46
2.3.1 La collaboration	48
2.3.2 Les communautés virtuelles	51
2.4 Apprentissages dans une formation en ligne.....	58
2.4.1 Les apprentissages scolaires	58
2.4.2 Les apprentissages professionnels	59
2.4.3 Les apprentissages informels.....	62
2.5 Bilan de la recension	64
CHAPITRE III	
CADRE THÉORIQUE	67
3.1 L'apprenant adulte	67
3.1.1 John Dewey, Éducation et Démocratie (1916)	68
3.1.2 Eduard C. Lindeman, Nouveaux besoins pour l'éducation des adultes (1944)	70
3.1.3 Malcolm Knowles, L'apprenant adulte (1970).....	72
3.1.4 David A. Kolb, L'apprentissage expérientiel (1984).....	77
3.1.5 Donald A. Schön, Le praticien réflexif (1983).....	78
3.2 Synthèse	81
3.3 Objectifs spécifiques de recherche.....	84
CHAPITRE IV	
MÉTHODE	86
4.1 Démarche de recherche	86
4.1.1 La recherche qualitative.....	87
4.1.2 La recherche qualitative/interprétative	90
4.1.3 Le contexte.....	92
4.1.4 Le rôle du chercheur	94
4.2 Description de l'échantillon	96
4.2.1 La stratégie d'échantillonnage	96
4.2.2 Le recrutement des participantes	99

4.2.3 Le portrait des participantes.....	100
4.3 Collecte de données.....	103
4.3.1 Les outils de collecte de données.....	104
4.3.2 Les thèmes abordés au cours de la collecte de données	110
4.3.3 La mise en œuvre de la collecte des données	112
4.4 Analyse des données	114
4.4.1 L'analyse inductive des données	114
4.4.2 L'analyse par catégories conceptualisantes	115
4.4.3 L'analyse des récits de vie	116
4.4.4 Les étapes de l'analyse du corpus de données	118
4.5 Critères de scientificité.....	122
4.6 Déontologie et éthique	125
CHAPITRE V	
RÉSULTATS	127
5.1 Reconstruction diachronique des récits de vie	128
5.1.1 Le parcours d'apprenante d'Adeline	129
5.1.2 Le parcours d'apprenante de Béatrice	132
5.1.3 Le parcours d'apprenante de Caroline	135
5.1.4 Le parcours d'apprenante de Danielle	138
5.1.5 Parcours d'apprenantes d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne	141
5.2 Résultats de l'analyse par catégories conceptualisantes	144
5.2.1 Un monde hors de portée.....	145
5.2.2 Les premiers pas vers des études universitaires	149
5.2.3 Les tribulations du début de parcours.....	153
5.2.4 La bulle familiale et professionnelle.....	157
5.2.5 Au cœur du parcours universitaire.....	162
5.2.6 Les enjeux de la communication à distance	172
5.2.7 La pédagogie dans la distance	181
5.2.8 Regards sur soi.....	185

5.3 Conceptualisation de l'expérience des apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.....	192
CHAPITRE VI	
DISCUSSION	198
6.1 De l'importance des enjeux socioaffectifs	199
6.1.1 La nécessité de respecter les parcours d'apprenantes.....	200
6.1.2 L'influence inattendue de la bulle familiale et professionnelle.....	202
6.1.3 La sensibilité des apprenantes au cœur de leur parcours universitaire..	206
6.1.4 Les enjeux socioaffectifs : mouvance réflexive.....	211
6.2 De l'ancrage des enjeux éducatifs.....	213
6.2.1 La nature de l'engagement des apprenantes	214
6.2.2 La spécificité des rétroactions comme geste pédagogique	216
6.2.3 Les types d'apprentissages dans une formation continue en ligne	219
6.2.4 Les enjeux éducatifs : réflexions actuelles	223
6.3 De l'expression des enjeux de la communication à distance	225
6.3.1 La valeur de l'échange avec les membres du corps professoral	225
6.3.2 Le sens des forums de discussion	228
6.3.3 Les enjeux de la communication à distance : réflexion suspendue	230
6.4 Des limites de la recherche	231
CONCLUSION	234
APPENDICE A	
LETTRE DE RECRUTEMENT	240
APPENDICE B	
LETTRE D'INFORMATION.....	242
APPENDICE C	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	245
APPENDICE D	
CANEVAS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	246
APPENDICE E	
CANEVAS DU RÉCIT DE VIE	250
APPENDICE F	
CARTES HEURISTIQUES.....	251

APPENDICE G	
CONSTRUCTION D'UNE CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE	254
RÉFÉRENCES.....	259

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Contributions théoriques des auteurs.....	82
Tableau 5.1 : Un monde hors de portée.....	146
Tableau 5.2 : Les premiers pas vers des études universitaires.....	150
Tableau 5.3 : Les tribulations du début de parcours.....	154
Tableau 5.4 : La bulle familiale et professionnelle.....	158
Tableau 5.5 : Au cœur du parcours universitaire.....	164
Tableau 5.6 : Les enjeux de la communication à distance.....	173
Tableau 5.7 : La pédagogie dans la distance.....	185
Tableau 5.8 : Regards sur soi.....	186

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 : Trois étapes de l'analyse des données.....	119
Figure 5.1 : Parcours d'apprenante d'Adeline.....	132
Figure 5.2 : Parcours d'apprenante de Béatrice.....	135
Figure 5.3 : Parcours d'apprenante de Caroline.....	138
Figure 5.4 : Parcours d'apprenante de Danielle.....	140
Figure 5.5 : Parcours d'apprenantes d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne.....	143
Figure 5.6 : Conceptualisation de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.....	196

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACDEAULF	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française
CLIFAD	Comité de liaison interordres en formation à distance
CPE	Centre de la petite enfance
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ICEA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RSG	Responsable d'un service de garde
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Changer de carrière en reprenant une formation initiale, répondre aux exigences du monde du travail en constante évolution en s'inscrivant dans une formation continue et concilier travail et vie de famille sont autant d'exemples qui peuvent amener les apprenants adultes à choisir différentes modalités de formation répondant à leurs besoins d'apprentissage. À travers l'envoi postal de matériel et le soutien téléphonique, la formation à distance est l'une des premières modalités de formation à avoir trouvé écho auprès des apprenants adultes. Toutefois, l'essor des technologies de l'information et de la communication a rendu possibles différentes innovations pédagogiques et la naissance d'une quatrième génération de formation à distance, soit la formation en ligne (Audet, 2012). Ainsi, établissements collégiaux, universités et organismes de formation ont pu, en plus d'étendre leur offre, répondre aux besoins d'apprenants adultes de plus en plus nombreux.

Cette multiplicité des formations en ligne a mis en lumière de nombreuses initiatives de professeurs qui ont contribué à alimenter le monde de la recherche, reflétant ainsi la nécessité de continuer à s'interroger sur les modalités de formation en ligne, et parmi elles, les formations continues. À cet égard, les stratégies d'enseignement en ligne, les dispositifs pédagogiques, les communautés virtuelles d'apprentissage, la collaboration, la motivation, la persévérance, le taux d'abandon comme le taux de réussite et les apprentissages faits en ligne ont été l'objet de très nombreuses recherches ayant permis de connaître plus en profondeur les tenants et aboutissants de la formation en ligne. Malgré tout, connaître davantage ces apprenants adultes, leur rapport non-traditionnel aux études et leur expérience dans une formation continue en ligne apparaît pertinent dans la mesure où cela semble au cœur de peu d'études.

À cet égard, la notion d'expérience est riche de sens. Ainsi, l'expérience singulière d'apprenants adultes peut être appréhendée comme un espace dans lequel s'arriment apprentissages (observés ou relatés) et théories sur l'apprentissage des adultes. En ce sens, comprendre l'expérience d'adultes inscrits dans une formation continue en ligne peut permettre de repenser la formation tant globalement (p. ex., format ou contenu) que spécifiquement (p. ex., outils pédagogiques). Plus particulièrement, l'expérience d'apprenants adultes dont la présente recherche doctorale se fait écho est celle d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne.

Dans cette perspective, la recherche doctorale entreprise est de type qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011). L'expérience d'apprenantes de six éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne est décrite, explicitée et conceptualisée dans le but de mieux la comprendre. Ainsi, six éducatrices de jeunes enfants ont accepté de participer à des entrevues semi-dirigées.

Puis, quatre d'entre elles ont révélé des récits de vie permettant alors de porter un regard plus large sur leur expérience d'apprenantes.

Bien que recueillis dans un second temps, les quatre récits de vie ont été analysés en premier lieu de sorte de reconstruire leur structure diachronique (Bertaux, 2014), faisant alors émerger un parcours d'apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. En second lieu, l'ensemble des données a fait l'objet d'une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012). Au terme de cette analyse, différents phénomènes inhérents à l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes ont émergé. Les parcours atypiques, les débuts comme apprenantes, les différents enjeux vécus pendant leur formation continue en ligne ainsi que l'idée que ces apprenantes se font de la pédagogie sont autant d'éléments que les résultats reflètent. Ainsi, comprendre l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne semble revenir à comprendre leur être apprenante. Finalement, cette recherche doctorale permet d'enrichir la réflexion autour de l'expérience d'apprenantes adultes particulières, mais elle pourrait également aider à repenser le processus de création des formations continues en ligne en ayant à cœur les adultes qui les suivent.

MOTS-CLÉS : éducatrices de jeunes enfants, formation continue, formation en ligne, expérience, récit de vie, être apprenante

INTRODUCTION

Ces dernières années, plusieurs rapports gouvernementaux et institutionnels (ACDEAULF, 2012 ; ACDEAULF/ICEA, 2013 ; UNESCO, 2009, 2010) ont mis en évidence la nécessité de s'intéresser de près à la formation des adultes, d'une part pour répondre aux demandes des différents milieux de travail, et d'autre part pour adapter les programmes de formation de sorte qu'ils leur soient accessibles. Il en ressort principalement qu'il faut soutenir au mieux les apprentissages des adultes désireux de poursuivre leur formation, ce, en trouvant des solutions qui répondent à leurs besoins, autant sur le plan du contenu qu'au niveau des dispositifs pédagogiques proposés.

L'essor des technologies de l'information et de la communication a permis la création de nouvelles modalités de formation répondant de plus en plus aux besoins identifiés comme spécifiques aux adultes. Choisies par les adultes pour différents motifs, certains voient dans les formations en ligne l'occasion de concilier plus facilement vie professionnelle, vie privée et vie scolaire, alors que d'autres, habitant loin des centres universitaires, peuvent apprendre sans avoir à investir trop de temps en déplacement (Kim, Barbier et Verrier, 2007). Au cours des dix dernières années, le nombre de formations en ligne a augmenté de manière exponentielle. Difficilement chiffrable, il n'en reste pas moins que de plus en plus d'universités québécoises et canadiennes rivalisent pour offrir de quelques cours à des formations entières (initiale ou continue) en ligne. À cet effet, des universités comme la Téléuniversité du Québec (TÉLUQ) au Québec ou encore l'Université d'Athabasca en Alberta ont tôt fait d'offrir des programmes de formation initiale entièrement en ligne. À elles deux, ces universités totalisent près de 45 000 apprenants. Les formations continues en ligne sont, quant à elles, de plus en plus prisées par les apprenants issus de divers domaines d'activité (santé, ingénierie, informatique, comptabilité, éducation).

Dans ce contexte, les revues spécialisées dans la formation en ligne se sont multipliées (*Computers & Éducation*, *Distance et Savoirs*, *Revue de l'éducation à distance*, etc.) et de nombreux chercheurs se sont regroupés autour d'associations scientifiques reconnues (Association for the Advancement of Computing in Education, Réseau d'Enseignement Francophone à Distance). Ce champ de recherche en plein essor gagne donc en légitimité et en reconnaissance. Informaticiens, linguistes, praticiens de l'éducation à distance, technopédagogues ou spécialistes en éducation sont nombreux à réaliser des recherches sous l'angle de leur spécialité.

En éducation, il semble que les recherches dédiées aux formations en ligne pourraient être regroupées autour de trois axes (Simonian, 2011). Le premier axe proposé tournerait autour de l'appropriation des technologies par les enseignants, de leurs usages et de leurs conséquences sur l'apprentissage. Le deuxième axe reposerait sur les questions d'apprentissage (habiletés et attentes) et de leur mise en œuvre (pour un apprenant ou un groupe d'apprenants). Enfin, le troisième et dernier axe porterait sur les méthodes pédagogiques et l'atteinte des objectifs d'apprentissage par les apprenants. Toutefois, la présente recherche doctorale s'inscrit autrement dans la recherche en éducation.

En effet, plus encore que la formation en ligne, c'est l'apprenant adulte qui est le cœur même de l'étude. Dans un environnement où le marché du travail demande sans cesse d'avoir les compétences les plus à jour possible et dans la mesure où les adultes représentent la majorité des apprenants investis dans une formation en ligne, il semble que ces derniers, mais surtout leur expérience singulière dans une formation en ligne, devraient être l'objet d'une recherche leur étant entièrement dédiée. En effet, malgré des théories consacrées à leur apprentissage et de nombreuses recherches destinées à les valider, il semble que leur expérience ne soit pas prise en compte dans les études. En ce sens, c'est parce qu'elle tente de comprendre plus spécifiquement l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation

continue en ligne et qu'elle en offre une description, une explicitation et une conceptualisation que la présente recherche doctorale se distingue des précédentes.

Ainsi, la présente recherche doctorale se divise en six chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique et à l'argumentation justifiant la pertinence scientifique et sociale du problème de recherche présenté. Dans cette perspective, les enjeux sociaux et éducatifs de la formation des adultes, mais aussi ceux inhérents à la formation en ligne sont situés comme objets de la recherche. La question de recherche se pose alors en ces termes : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne ?

Le deuxième chapitre expose le bilan des écrits recensés autour de la formation en ligne (initiale et continue) dispensée auprès d'adultes. En ce sens, les résultats de plusieurs recherches sont analysés, permettant ainsi de mieux saisir l'ensemble du discours porté sur la formation en ligne dans le contexte spécifique de l'apprentissage des adultes. Le bilan de cette recension met en relief les éléments complémentaires ou contradictoires des différentes recherches ainsi que la convergence des méthodes utilisées pour les mener à bien.

Le troisième chapitre fait état d'un cadre théorique articulé autour des théories portant sur l'apprenant adulte. Il permet de circonscrire les dimensions inhérentes à l'apprentissage de l'adulte. Le but de la présente recherche doctorale est formulé et les objectifs spécifiques sont ensuite énoncés. Ainsi, la présente étude vise à comprendre l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. Pour ce faire, la présente étude entend poursuivre trois objectifs spécifiques : (1) décrire, (2) expliciter et (3) conceptualiser l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

Le quatrième chapitre décrit la méthode utilisée pour mener à bien la recherche doctorale. Le devis de recherche qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011) est justifié dans la mesure où celui-ci vise la compréhension en profondeur d'un phénomène. Le but de la recherche (comprendre) ainsi que les trois objectifs (décrire, expliciter et conceptualiser) sont donc en parfaite harmonie avec le devis de recherche adopté. Le portrait des participantes, six éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne, est présenté. De plus, l'entrevue semi-dirigée et le récit de vie comme outils de collecte de données sont légitimés. Puis, les éléments inhérents à l'analyse des données, soit la reconstruction diachronique des récits de vie (Bertaux, 2014) et l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012), sont explicités. Enfin, les critères de scientificité et les modalités mises en œuvre pour respecter la déontologie et l'éthique sont formulés.

Le cinquième chapitre fait état des résultats de la présente recherche doctorale. Celui-ci se divise en trois parties. La première partie du chapitre met en lumière la reconstruction diachronique des récits de vie formulés par les participantes. Chaque reconstruction a ainsi permis de relever les éléments communs et de proposer un parcours d'apprenantes d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne. La deuxième partie du chapitre dévoile les huit catégories conceptualisantes ayant émergé de l'analyse des données. Ces huit catégories conceptualisantes illustrent l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes, mais surtout permettent d'en faire la description et d'en proposer une explicitation. La troisième et dernière partie du chapitre révèle la conceptualisation de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

Enfin, le sixième chapitre revisite les résultats les plus révélateurs à la lumière des écrits empiriques, conceptuels et théoriques identifiés dans les chapitres précédents.

Différents éléments inhérents aux parcours des éducatrices de jeunes enfants, apprenantes particulières aux parcours non-traditionnels sont alors discutés. Ce faisant, il semble notamment que les enjeux socioaffectifs et éducatifs ayant émergé de l'expérience des éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes dans une formation continue en ligne soient des avenues qu'il semble nécessaire d'explorer davantage. Les limites de la recherche doctorale complètent ce sixième chapitre.

En conclusion, des pistes de réflexion sont proposées pour poursuivre des recherches ayant à cœur de mieux comprendre l'expérience d'apprenants adultes inscrits dans une formation en ligne ou en présence, initiale ou continue, mais plus particulièrement lorsqu'ils ont des parcours d'apprenants atypiques et un rapport non-traditionnel aux études.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique est exposée dans le but de démontrer la pertinence scientifique et sociale du problème à l'étude. Ce faisant, le problème de recherche est d'abord contextualisé à la formation des adultes. Sont ainsi exposés les enjeux sociaux et éducatifs. Le problème de recherche est ensuite articulé autour de la formation en ligne dans le but de démontrer les défis institutionnels et pédagogiques auxquels cette dernière est soumise. Le problème de recherche est alors arrimé à l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. Finalement, la question de recherche conclut le présent chapitre.

1.1 La formation des adultes

Afin de préciser davantage le contexte dans lequel s'inscrit la recherche, il semble essentiel d'identifier en premier lieu les différentes caractéristiques de celui qui sera nommé adulte ou apprenant adulte. En effet, ce dernier est distinct de l'étudiant majeur inscrit en formation initiale à l'université qui a 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). L'apprenant adulte est donc identifié comme toute personne âgée de plus de 24 ans, engagée sur le marché du travail, avec des responsabilités familiales et diverses obligations qui le contraignent, la plupart du temps, à étudier à temps partiel (ACDEAULF, 2012 ; CSE, 2013). Compte tenu de ses différentes obligations et responsabilités, l'apprenant adulte n'est pas exclusivement engagé dans ses études universitaires, il a donc un rapport aux études dit « non-traditionnel » (CSE). Ce rapport non-traditionnel aux études se retrouve notamment dans le fait que

l'apprenant adulte est généralement inscrit à des cours dispensés le soir ou les fins de semaine pour pouvoir concilier plus facilement l'ensemble de ses obligations personnelles et professionnelles. De plus, contrairement aux étudiants aux profils plus traditionnels qui visent l'obtention d'un diplôme universitaire, l'apprenant adulte aspire plus souvent à se développer d'un point de vue personnel ou professionnel, sans obligatoirement souhaiter obtenir un diplôme universitaire (ACDEAULF ; CSE).

Ainsi, malgré son parcours de formation discontinu, l'apprenant adulte a minimalement terminé ses 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). Qu'il soit salarié actif, en reconversion professionnelle ou parent désireux de reprendre des études, c'est donc cet apprenant adulte, au rapport non-traditionnel aux études, qui est le cœur de la présente recherche doctorale.

En second lieu, il convient d'explicitier ce qui est entendu par formation des adultes. La formation des adultes tend à privilégier un renouvellement rapide du niveau de qualification des adultes, dans un monde où les changements socioéconomiques de plus en plus rapprochés amènent les adultes à acquérir de nouvelles compétences régulièrement, et ce, alors qu'ils sont déjà sur le marché du travail (ACDEAULF, 2012). Qu'ils soient employeurs ou employés, tous doivent donc répondre rapidement aux nouvelles réalités et aux nouvelles exigences du marché du travail (ACDEAULF/ICEA, 2013). Ce faisant, les formateurs d'adultes doivent connaître au mieux le monde du travail puisque la formation est un moyen nécessaire et incontournable pour aider les adultes à améliorer leurs compétences. À cet égard, il semble que la formation la plus pertinente serait déterminée par l'adulte qui l'entreprend lui-même (Besnard, 1974) en plus d'être orientée vers des objectifs spécifiques visant à inculquer un nouveau comportement ou à modifier le comportement déjà ancré non seulement pour le perfectionner, mais aussi pour qu'il

devienne le plus uniforme possible (Avanzini, 1996; Glaser, 1962 dans Knowles, 1990; Nadler, 1970 dans Knowles, 1990).

C'est alors qu'émerge la notion de formation continue, à savoir une formation visant le perfectionnement et le développement de compétences précises (jugées complémentaires à la formation initiale) spécifiquement liées à la pratique professionnelle dans laquelle évolue l'adulte (ACDEAULF, 2012). Cependant, il ne faut pas négliger que la formation continue peut être de l'ordre de l'enrichissement personnel ou professionnel (CSE, 2013). À cet égard, différentes organisations tendent de plus en plus à l'associer à la formation tout au long de la vie pour éviter la vision dichotomique scindant formation initiale et formation continue (CSE). Toutefois, le terme formation continue est privilégié dans le cadre de la présente thèse, conformément au vocabulaire employé dans les institutions universitaires lorsqu'elles élaborent des programmes spécifiques pour les apprenants adultes désireux de s'engager dans une formation qui n'est pas initiale.

Finalement, compte tenu des caractéristiques de l'apprenant adulte précédemment mentionnées, la formation continue comprend plusieurs formes visant à satisfaire les besoins du plus grand nombre d'apprenants. Ainsi, elle peut se retrouver sous la forme d'activités de formation non créditées, de programmes dits à grade (baccalauréat, maîtrise ou doctorat), ou de programmes sans grade (microprogrammes, certificat, diplôme d'études supérieures spécialisées), voire d'activités aux modalités particulières (de soir ou lors de fins de semaine intensives) organisées par les milieux universitaires, par les employeurs, ou par les ordres professionnels en fonction des différents milieux de travail (CSE, 2013). C'est donc dans un contexte où la formation continue de niveau universitaire est de plus en plus accessible grâce à différentes modalités (p. ex., ouverture de centres universitaires hors campus, formation en ligne ou création de programmes spécifiques) que les adultes peuvent poursuivre leur formation par souhait ou par obligation de leur employeur.

Dans cette perspective, la problématique sous-jacente amène à considérer la formation des adultes sous l'angle de deux enjeux majeurs, soit les enjeux sociaux et les enjeux éducatifs auxquels elle peut être confrontée. Ainsi, les prochains paragraphes explicitent, dans un premier temps, les enjeux sociaux et, dans un deuxième temps, les enjeux éducatifs.

1.1.1 Les enjeux sociaux

Dans un récent rapport, l'UNESCO (2010) identifie la formation des adultes comme essentielle à la transformation économique, politique et culturelle des individus, des communautés et des sociétés du XXI^e siècle. Parallèlement, l'évolution à la fois continue et rapide de la société actuelle, basée sur un modèle néolibéral variable selon les pays, est un phénomène contemporain auquel la formation des adultes tente de faire face. Comblar les besoins émergeant de cette évolution demande à ce que chacun puisse s'adapter aux changements, notamment pour maintenir et accroître des entreprises productives et compétitives au rang international. Les nouvelles pratiques organisationnelles, les progrès techniques, le vieillissement de la population et la pénurie de main-d'œuvre rendent nécessaire le fait que les adultes soient de mieux en mieux formés et de plus en plus ouverts à suivre des formations continues pour actualiser leurs savoirs et répondre aux exigences du marché du travail sous peine de se voir rétrogradés ou congédiés (UNESCO, 2009).

Un autre élément important doit être pris en compte : le savoir est aujourd'hui perçu comme une ressource clé contribuant à l'évolution des sociétés d'un point de vue économique, culturel et social (ACDEAULF, 2012 ; Carré, 2005 ; UNESCO, 2009). En ce sens, le savoir semble ouvrir la voie à un monde au cœur duquel le niveau de scolarisation est essentiel (CSE, 2013), et dans lequel les apprentissages doivent se faire tout au long de la vie. En effet, les apprentissages réalisés seront alors les plus

actuels possible, les connaissances théoriques et pratiques évolueront et les individus progresseront à un niveau plus personnel (ACDEAULF ; Carré ; UNESCO).

Ainsi, une société du savoir impliquerait que l'adulte soit amené à développer continuellement des compétences (Cosnefroy, 2010). De ce fait, puisque « le processus d'apprentissage est mobilisé au cours de la vie professionnelle » (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005, p.178), le développement professionnel passe, de nos jours, par un apprentissage continu souhaité par l'adulte ou son employeur. De plus, l'apprentissage continu semble avoir des conséquences au niveau individuel (employabilité, santé, revenus, bien-être). Par ailleurs, dans une perspective collective, les conséquences économiques (productivité, croissance économique, diminution du taux de chômage, diminution des allocations gouvernementales, réduction des dépenses de santé dans les ménages), sociales (cohésion, capital social, baisse de la criminalité) et politiques (activité citoyenne, participation politique) sont les discours sur lesquels se fonde la légitimité de telles formations (Schneller et Holmberg, 2014 ; UNESCO, 2009). À cet effet, les conséquences nommées, même si elles doivent faire l'objet d'une réflexion critique au vu des modèles socioéconomiques prônés, mettent en évidence le fait que la formation des adultes est un dispositif dans lequel toute société contemporaine semble avoir intérêt à investir, ce, pour s'assurer de répondre adéquatement aux enjeux sociaux sus mentionnés.

Dans cette perspective, plusieurs données pancanadiennes démontrent qu'un pourcentage élevé de la population canadienne maintient son niveau de compétences à la hauteur des attentes du milieu du travail moderne. En effet, le nombre d'apprenants adultes n'a cessé d'augmenter au cours de ces 20 dernières années (Park, 2007). Déjà en 2002, au Canada, 21,7 % de la population entreprenait une formation liée à l'emploi, à savoir une formation comprenant cours et activités d'apprentissage, mais ne permettant pas l'obtention de diplôme officiel selon la définition de Statistique Canada (site consulté en 2016). Comparativement aux autres provinces

canadiennes, 18,8 % de la population québécoise était inscrite dans une formation liée à l'emploi. Au niveau de la seule province de Québec, 40 % de la population active suivait une formation liée à l'emploi, et 26 % poursuivaient une formation continue reliée à son propre emploi (Institut de la Statistique du Québec, 2009).

Dans les milieux universitaires québécois, entre 2000 et 2012, le nombre d'apprenants adultes n'a cessé d'augmenter. Délaissant peu à peu les programmes de certificat au profit des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS), les apprenants adultes sont de plus en plus attirés par des programmes favorisant l'enrichissement personnel et professionnel ou permettant une réorientation professionnelle. Toutefois, ces derniers choisissent des programmes accessibles autant au niveau géographique que pour la facilité avec laquelle ils pourront concilier l'ensemble de leurs obligations personnelles et professionnelles (ACDEAULF/ICEA, 2013).

Enfin, un dernier élément doit impérativement être considéré pour expliquer la recrudescence du nombre d'apprenants adultes au niveau universitaire. Il s'agit de l'augmentation du nombre de nouveaux arrivants au Québec qui, s'ils sont considérés comme apprenants adultes parce qu'ils correspondent en tout point au profil décrit (âge, responsabilités, expérience de travail, ou réorientation professionnelle), ont des motivations quelque peu différentes. En effet, les nouveaux arrivants inscrits dans les formations cherchent essentiellement à actualiser leurs compétences, mais aussi à développer des connaissances particulières au milieu québécois pour faciliter leur entrée sur le marché du travail (ACDEAULF/ICEA, 2013).

Ces données semblent établir que la population canadienne éprouverait un intérêt certain à mettre à jour ses compétences et ses savoirs pour évoluer et répondre au mieux aux exigences du milieu dans lequel elle évolue, et par le fait même aux besoins sociaux. Toutefois, ces données doivent être considérées avec retenue

puisque'il est impossible de savoir si l'inscription de ces apprenants adultes est une décision prise de leur plein gré ou sous la contrainte de leur employeur.

Ainsi, la formation des adultes tente de répondre non seulement à la demande en ressources humaines dictée par une société dans laquelle l'idée de savoir est de plus en plus influente (Marchand, 2002), mais aussi aux besoins des adultes qui souhaitent ou doivent répondre aux exigences du milieu du travail moderne. D'un point de vue social, la formation des adultes semble être devenue une nécessité par le fait qu'elle tente d'aider au développement, à la fois des compétences exigées par la société moderne, mais aussi de la pensée critique des adultes (ACDEAULF, 2012 ; UNESCO, 2010). À cet égard, la formation des adultes n'est alors plus seulement le fruit d'enjeux sociaux, elle est également confrontée à des enjeux éducatifs.

1.1.2 Les enjeux éducatifs

Si d'un point de vue social, il a été établi que la formation des adultes était essentielle dans une société qui évolue dans une perspective internationale, il n'en reste pas moins que des enjeux éducatifs sont eux aussi très présents. L'adulte qui s'engage dans une formation est généralement un professionnel qui cherche à acquérir des connaissances et des compétences (Moskal, Dziuban et Hartman, 2010), qui vise un certain enrichissement personnel et professionnel ou qui souhaite réorienter sa carrière (CSE, 2013). Sa participation à une formation peut donc être issue d'un désir intrinsèque de se voir évoluer, et en ce sens, elle est volontaire. Toutefois, il ne faut en rien négliger qu'elle peut aussi être issue d'une demande formelle de l'employeur, auquel cas, l'adulte sera motivé par l'obligation de devoir satisfaire à ses exigences.

À cet effet, il convient de spécifier que l'apprenant au profil traditionnel (engagé exclusivement dans ses études) est de plus en plus marginal (CSE, 2013, 2015). Ainsi, il n'est pas inaccoutumé de rencontrer des adultes aux parcours de formation non-

traditionnels dans les milieux universitaires, et ce, quelle que soit leur motivation. Ces derniers étant de plus en plus nombreux, au Québec, en 2013, la faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal comptait près de 11 000 apprenants adultes. Parmi eux, 80 % travaillaient, 71 % étudiaient à temps partiel, 20 % étaient en réorientation professionnelle et 57 % étaient motivés par un enrichissement professionnel (ACDEAULF, 2012). La Haute École de Commerce (HEC) de Montréal, quant à elle, comptait 60 % d'adultes travaillant à temps plein et ayant près de 6 années d'expérience en milieu de travail (ACDEAULF). Ces chiffres témoignent de l'ampleur du phénomène, mais aussi du fait que l'un des défis majeurs de la formation des adultes est de pouvoir répondre à l'ensemble des besoins d'apprentissage de ces adultes, tout en leur permettant de concilier leurs obligations personnelles et professionnelles. Qui plus est, en sus de cette conciliation, il ne faut pas omettre le fait que les expériences d'apprentissage comme les expériences de travail des adultes teignent leurs attentes quant à la finalité de la formation offerte, mais aussi quant aux moyens qui leur sont proposés pour atteindre leurs objectifs de formation (Lefebvre, Pelchat, Levert et Lefebvre, 2005).

Dès lors, les établissements éducatifs proposant des formations aux adultes sont tenus d'adapter tant leur offre de programmes que leurs environnements éducatifs et leurs stratégies d'enseignement, non seulement pour répondre aux exigences personnelles et professionnelles des adultes auxquels sont destinées les formations, mais aussi pour satisfaire leurs attentes quant aux finalités des formations proposées. Ainsi, il est du ressort des pédagogues de trouver des moyens de répondre aux besoins d'apprentissage de ces apprenants particuliers, notamment grâce à des stratégies d'enseignement adaptées.

À cet égard, plusieurs conditions ont déjà été identifiées comme éléments favorisant l'apprentissage des adultes. En ce sens, il a été démontré que la flexibilité (dans le temps et dans l'espace), l'individualisation des apprentissages et une communication

régulière avec le professeur facilitent la participation des adultes dans une formation (Maehl, 2000 ; Parker, 2010). Il est également suggéré aux enseignants d'incorporer des situations problèmes et de s'adresser directement à l'expérience de vie des adultes, de leur laisser l'occasion de jouer un rôle dans le design de la formation, d'établir une relation de respect mutuel, de favoriser la coopération et de proposer un environnement d'apprentissage positif en offrant des rétroactions régulières et constructives aux adultes (Maehl). La participation volontaire, les activités collaboratives, la réflexion critique et l'autonomie sont aussi perçues comme déterminantes pour leurs apprentissages (Gravani, 2012). Enfin, l'environnement d'apprentissage est essentiel pour assurer une atmosphère propice aux échanges entre apprenants et favoriser ainsi l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés (Phillips, Karatza, Tzikopoulos, 2010).

À cet effet, il semble que l'adulte qui entreprend une formation est, en règle générale, déterminé à apprendre et fortement motivé (Depover et Marchand, 2002). Cependant, il faut, en plus, qu'il soit convaincu de la valeur et de l'apport de la formation, mais aussi du bénéfice qu'il pourra en retirer (Knowles, 1990). C'est là tout l'enjeu éducatif de la formation des adultes : identifier leurs besoins, y répondre, trouver des objectifs pertinents à atteindre, proposer des stratégies d'enseignement propices à leur réussite, ce, en créant des formations qui tiennent compte des grands courants théoriques de l'apprentissage des adultes.

La présente recherche s'inscrit dans le contexte de la formation en ligne, quatrième génération de la formation à distance ayant considérablement évolué au cours des dernières décennies en tirant parti au mieux de l'essor des technologies de l'information et de la communication (Audet, 2012). À cet effet, la formation en ligne permet de répondre davantage aux besoins de formation et de perfectionnement ainsi qu'aux intérêts d'apprenants adultes de plus en plus nombreux à s'engager dans une formation plus facilement accessible (CLIFAD, 2013 ; CSE, 2013). Parmi les inscrits,

il faut également dénombrer des « autochtones isolés géographiquement ou socialement ; des militaires postés hors Québec ou hors Canada et des employés des centres urbains qui cherchent un mode de formation proche de celui qu'ils trouvent en entreprise (*e-learning*) ; des étudiants en formation de base qui poursuivent des études simultanément en classe et à distance » (CLIFAD, 2013, p. 4). Prisée par les adultes, il semble logique qu'elle rejoigne les apprenants adultes aux parcours non-traditionnels mentionnés précédemment.

Ainsi, la formation en ligne permet à un ensemble d'apprenants aux profils variés de s'inscrire dans des formations et pourrait être une avenue toute tracée pour répondre, en partie, aux enjeux éducatifs auxquels est confrontée la formation des adultes, bien qu'elle voit poindre, elle aussi, des défis éducatifs (George et Bothorel, 2006). La prochaine section fait donc état des questionnements que soulève la formation en ligne, et plus particulièrement la formation en ligne asynchrone.

1.2 La formation en ligne

Avant toute chose, il semble essentiel de préciser que les rapports consultés font état autant de formation à distance que de formation en ligne. Puisque la formation en ligne est la quatrième génération de formation à distance, la formation à distance comprend donc la formation en ligne en plus d'autres modalités de formation impliquant qu'enseignant et apprenants ne soient pas présents physiquement au même endroit et au même moment (Audet, 2012). Dans le cadre de la présente étude, l'objet de recherche désigné reste la formation en ligne. Toutefois, les différents rapports consultés comprennent l'une ou l'autre des expressions (formation à distance et formation en ligne) et leurs résultats sont présentés sans distinction, à moins d'une exception.

Ce faisant, la formation en ligne est considérée comme « un mode de livraison des services de formation » (Loisier, 2012, p. 6) ou comme une modalité de formation soutenue, entre autres, par un dispositif technologique. Ainsi, les universités qui dispensent en même temps des formations en salle de classe (ou en présence) et des formations en ligne sont appelées universités bimodales (Gérin-Lajoie et Potvin, 2011) pour faire la distinction entre les deux modalités de formation qu'elles offrent. À cet effet, il semble essentiel de préciser qu'une modalité de formation (en présence ou en ligne) n'en exclut pas une autre, au contraire, les deux modalités de formation permettent de répondre aux besoins de différents profils d'apprenants.

Plus précisément, la formation en ligne est définie comme « un mode d'enseignement-apprentissage permettant à tout apprenant d'être formé ou de se former en dépit de son éloignement de la source de formation qu'il souhaite acquérir, dans le contexte technologique actuel » (Loisier, 2012, p. 7). Par ailleurs, la formation en ligne implique « une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps » (CSE, 2015, p. 4). Dans cette perspective, une formation en ligne est soutenue par un dispositif d'apprentissage facilité et supporté par les technologies de l'information et de la communication. Toutefois, il est essentiel de préciser que, si elle est bien une modalité de formation, la formation en ligne n'est pas uniforme et ne répond pas à une pédagogie unique (CSE, 2015). Il semble donc presque impossible de définir de manière unilatérale ce qu'est la formation en ligne tant elle peut se décomposer. Formation synchrone, formation asynchrone, formation hybride ou encore *Massive Open Online Courses* (MOOC), la formation en ligne est plurielle et amène son lot de défis (CSE, 2013, 2015 ; Julien et Gosselin, 2016).

Les prochaines sections s'attardent d'abord à dessiner les différents profils de la formation en ligne et à expliciter ensuite les défis institutionnels et pédagogiques auxquels cette dernière doit répondre précisément dans un contexte de formation asynchrone.

1.2.1 Les profils de la formation en ligne

Par essence, le recours à la formation en ligne est d'autant plus adapté qu'il permet à des apprenants adultes de suivre un cours sans limites de temps (à l'exception de celui fixé par l'institution universitaire pour le finaliser) et dans un espace défini virtuellement. Dès lors, même éloignés des établissements d'enseignement et actifs dans leur milieu de travail, les adultes peuvent accéder aux formations qui leur sont destinées, ce dans le but de répondre au mieux aux attentes et aux exigences des milieux de travail dans lesquels ils évoluent.

Si la formation en ligne se caractérise, entre autres, par la distance physique établie entre l'enseignant et les apprenants, elle compte tout de même quatre profils différents selon Loisir (2012), à savoir :

- (1) La formation synchrone en réseau avec des dispositifs de visioconférence impliquant qu'un enseignant enseigne en temps réel dans plusieurs classes dispersées à travers différents territoires ;
- (2) La formation synchrone en téléenseignement toujours dispensée en temps réel, l'enseignant enseigne alors dans plusieurs classes, mais aussi à plusieurs apprenants connectés sur une plateforme sans qu'ils ne soient eux-mêmes en classe ;
- (3) La formation hybride permettant à l'apprenant de suivre une formation avec des activités synchrones en téléenseignement et des activités asynchrones qu'il peut réaliser à son propre rythme ; et
- (4) La formation asynchrone facilitant la planification du contenu du cours et des activités d'enseignement-apprentissage de sorte que l'apprenant puisse être autonome dans son parcours.

Toutefois, Audet (2012) revient sur ces différents profils de la formation en ligne en mentionnant que, à l'heure d'Internet, les outils technologiques permettent de communiquer rapidement et presque simultanément, et ce, même dans le cadre d'une formation asynchrone. En effet, les apprenants seraient connectés en tout temps grâce à tous les outils qu'ils possèdent à portée de doigts, laissant peu de place à des interactions réellement asynchrones. À cet égard, même les nouveaux formats de séminaires en ligne, ci-nommés webinaires, peuvent être suivis a posteriori. Ainsi, la notion de synchronisme pourrait être redéfinie compte tenu de l'évolution des technologies de l'information et de la communication (Audet). Malgré tout, elle apparaît encore distinctement dans les récentes recherches. Il semble donc nécessaire de continuer à faire la distinction entre les formations en ligne selon qu'elles sont synchrones ou asynchrones.

Dans une autre perspective, il semble essentiel d'ouvrir une parenthèse à propos des *Massive Open Online Courses* (MOOC). De plus en plus nombreux dans les universités, ils sont au cœur d'une abondante recherche de laquelle découle une littérature scientifique et non scientifique importante. Si les MOOCs sont définis comme un mode de formation en ligne dont il est difficile de faire abstraction, il semble pertinent de rappeler qu'ils ont été initialement conçus pour faire la promotion de l'éducation populaire et de la formation non créditée, notamment par leur absence de barrière à l'inscription et par leur gratuité. Le format privilégié des MOOCs réside majoritairement dans la conception de vidéos et la passation de questionnaires dans une courte période de temps. Les apprenants aux profils diversifiés semblent s'inscrire en grande majorité par curiosité pour une thématique qu'ils souhaitent découvrir (Julien et Gosselin, 2016). Malgré tout, les apprenants sont sujets à l'abandon de manière tout aussi importante, sinon plus, que dans les formations en ligne créditées. Il y a donc tout lieu de se questionner sur la place des MOOCs dans les universités d'autant plus que les discours médiatiques sont teintés de désillusion à leur égard (Collin et Saffari, 2015). Ainsi, devant les moyens humains et financiers

mis en place par les universités pour, semble-t-il, attirer des apprenants dans les programmes crédités des universités en plus d'accroître leur notoriété et leur rayonnement national et international (Collin et Saffari ; Julien et Gosselin), les MOOCs n'ont pas fait l'objet d'une recension particulière dans le cadre de la présente thèse, eut égard à l'imposante recherche dans laquelle ils s'inscrivent.

Ces éléments spécifiés, les deux modes de formation synchrone (en réseau et en téléenseignement) et le mode de formation hybride (tels que catégorisés par Loisier, 2012) impliquent que l'enseignant et les apprenants se retrouvent sur une plateforme virtuelle en temps réel. L'enseignant et les apprenants gardent donc des rôles similaires à ceux qu'ils auraient s'ils étaient dans une salle de classe, excepté qu'ils ne sont pas physiquement au même endroit. La contrainte d'espace est résolue, mais il reste malgré tout une contrainte de temps puisque l'ensemble des participants doit se retrouver à un moment prédécidé par l'enseignant.

Le mode de formation asynchrone est, quant à lui, porté par une plateforme virtuelle, mais en tout temps. Il suppose donc que l'apprenant accède au contenu du cours au moment où il le souhaite et depuis l'endroit qui lui convient. Dans ce mode de formation, l'apprenant doit posséder une certaine autonomie pour prendre en charge une partie de son apprentissage (Albero et Kaiser, 2009 ; Marchand, 2002). Bien que les modes de formations en ligne mentionnés ont pour vocation de répondre à plusieurs profils d'apprenants, seule la formation asynchrone élimine l'ensemble des contraintes de temps et d'espace. Par ailleurs, le mode de formation asynchrone permet malgré tout de créer certaines occasions au cours desquelles les apprenants peuvent débattre et penser de manière collective (Marchand, 2001) en offrant l'accès à des sources d'informations diversifiées, ce, quels que soient l'endroit et le moment décidés par l'apprenant.

Ainsi, l'objectif de la formation en ligne asynchrone est de répondre au mieux aux attentes d'adultes désireux ou contraints de se réengager dans une formation (initiale ou continue), et ce, malgré les obligations liées à leurs vies d'adulte (p.ex., conciliation famille/travail). Elle a d'ailleurs de plus en plus de succès et représente aujourd'hui une partie importante de la formation proposée aux adultes. Par exemple, la formation en ligne asynchrone est privilégiée dans le cadre des formations continues et pour favoriser le suivi des stagiaires (O'Lawrence, 2006). De plus, elle offre, entre autres, l'opportunité de soutenir le développement professionnel des adultes sans que la logistique et l'éloignement géographique ne soient un obstacle (Delf, 2013). Malgré tout, la formation en ligne asynchrone doit faire face à de nombreux défis, parmi lesquels se retrouve le vocabulaire commun utilisé pour la définir et en dresser un portrait exhaustif, et son évolution constante calquée sur celle en pleine effervescence des technologies de l'information et de la communication (CSE, 2015). Dans cette perspective, les prochaines sections contribuent à mettre en relief les défis institutionnels et pédagogiques auxquels la formation en ligne asynchrone est soumise.

1.2.2 Les défis institutionnels de la formation en ligne

La généralisation des technologies dans l'activité humaine a créé des besoins de formation supérieure de plus en plus importants pour une clientèle éloignée des grands centres universitaires autant d'un point de vue géographique que d'un point de vue socioculturel (CSE, 2015). Toutefois, le manque d'infrastructure des campus universitaires ayant révélé un déficit quant à leur capacité d'accueil, et la pression financière subie par les milieux, ont fait réfléchir les décideurs. Ces derniers ont vu dans la formation en ligne asynchrone une manne financière leur permettant de former des apprenants éloignés géographiquement et de recruter une clientèle apprenante plus élargie (Julien et Gosselin, 2016). À cet égard, le financement des universités québécoises reste un enjeu préoccupant, notamment par le fait que les

jeunes adultes aux parcours traditionnels, déjà de plus en plus marginaux, seront certainement de moins en moins nombreux compte tenu de la baisse démographique attendue au Québec dans les prochaines années (CLIFAD, 2013; CSE).

Si la formation en ligne asynchrone a été vue comme un mode de formation avantageux et efficace pour développer une société du savoir telle que promue par les grandes organisations mondiales comme l'UNESCO, et ce, avec la possibilité de joindre plus d'apprenants à moindre coût, elle s'est malgré tout fait rattraper par le prix de sa production, semble-t-il, plus cher que celui de la formation en salle de classe (Julien et Gosselin, 2016).

À cet effet, l'un des défis majeurs, d'un point de vue institutionnel, consiste dans les ressources mises à contribution pour créer des formations en ligne asynchrones de qualité. De la planification du contenu par des spécialistes disciplinaires et de la conception des activités d'enseignement-apprentissages par des pédagogues, à leur production par des concepteurs pédagogiques, au soutien des apprenants par des tuteurs, à leur encadrement et à la correction de leurs évaluations par les enseignants, les ressources gravitant autour de la formation en ligne asynchrone sont nombreuses et doivent être bien coordonnées pour permettre la mise en œuvre de formations en ligne de qualité (CLIFAD, 2013). Ainsi, les moyens financiers nécessaires pour développer des formations en ligne asynchrones doivent être conséquents et constants pour permettre la collaboration entre tous les professionnels, collaboration essentielle à la bonne poursuite des projets mis en branle. Toutefois, cela n'ayant pas nécessairement été anticipé par toutes les institutions, le manque de ressources humaines et la bonne compréhension des rôles de chacun est un défi auquel ces dernières doivent faire face. Il est donc recommandé aux institutions universitaires de se doter de politiques aussi claires lorsqu'il est question de la formation en ligne asynchrone que pour la formation en présence (CLIFAD), et ce, afin de s'assurer de

répondre aux besoins des individus et de la société compte tenu des enjeux sociaux et éducatifs actuels identifiés précédemment.

Finalement, en plus des défis institutionnels auxquels les milieux doivent répondre, il apparaît impossible de faire fi des défis pédagogiques suscités par la formation en ligne asynchrone. En effet, si un grand nombre de foyers est maintenant équipé de tout le matériel nécessaire pour suivre une formation en ligne, rien n'est moins sûr quant à la bonne utilisation dudit matériel dans un but d'apprentissage. Tous les apprenants ne semblent pas avoir les compétences techniques et informationnelles requises pour suivre une formation universitaire même s'ils ont un usage récréatif adéquat de l'ensemble des technologies à leur disposition (Glikman, 2014). À cet égard, les défis pédagogiques sont plus spécifiquement exposés dans la prochaine section.

1.2.3 Les défis pédagogiques de la formation en ligne asynchrone

Si le conseil supérieur de l'éducation (2015) déplore le manque de recherches spécifiques au regard de la formation en ligne synchrone, la particularité de la formation en ligne asynchrone a tout de même amené les chercheurs à évaluer à maintes reprises son efficacité depuis sa création (Ben Abid-Zarrouk, 2010 ; Charlier, 2011 ; Macedo-Rouet *et al.*, 2006 ; Yang et Durrington, 2010). Pour ce faire, les chercheurs ont comparé les résultats d'étudiants en fonction de leur inscription dans un mode de formation en ligne ou en présence. Il a alors été démontré que les résultats scolaires ne sont pas un critère significatif permettant de statuer sur l'efficacité d'un mode de formation par rapport à un autre. Par conséquent, un apprenant qui suit une formation en ligne ne réussit pas mieux ou moins bien qu'un apprenant qui suit une formation en présence. Cependant, il ressort de ces études que les apprenants qui suivent une formation en ligne asynchrone sont beaucoup plus susceptibles de l'abandonner.

Ce constat a donc amené plusieurs chercheurs à s'intéresser à l'abandon et à la motivation telle que vécue par les adultes dans les formations en ligne asynchrones (Audet, 2008 ; Bourque et Garant, 2016 ; Dussarps, 2014, 2015 ; Hartnett, St George et Dron, 2011 ; Maltais et Deschênes, 2009 ; Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008 ; Racette, 2009 ; Sauvé *et al.*, 2007). Un des éléments identifiés comme déclencheur de l'abandon est cette même distance entre l'apprenant, ses pairs et l'enseignant, qui fait la caractéristique principale des formations en ligne asynchrones. En effet, la distance, même si elle facilite l'accès aux formations, limite également la présence sociale et le sentiment d'appartenance au groupe (Henri et Lundgren, 2001 ; Kear, Chetwynd et Jefferis, 2014 ; Loisier, 2014). L'apprenant peut alors être amené à ressentir de l'isolement et de la démotivation. Le manque d'encadrement et de soutien pédagogique reflété dans la difficulté à joindre l'enseignant ou le tuteur, le manque de temps accordé à chaque apprenant, le manque de précision dans les réponses, le peu, voire l'absence d'explication, le matériel pédagogique peu adapté, l'exigence élevée du cours, les devoirs difficiles ou encore le manque d'explication sont aussi reconnus pour jouer un rôle prépondérant dans le phénomène de l'abandon de l'apprenant. De plus, les caractéristiques de l'apprenant, son manque de discipline personnelle, la mauvaise organisation de son temps et ses acquis préalables insuffisants favorisent la démotivation, et, par conséquent, l'abandon (Dorais, 2003).

Les éléments susmentionnés mettent en relief non seulement les défis pédagogiques inhérents à la formation en ligne asynchrone, mais ils permettent également de prendre en considération les différents acteurs du parcours de l'apprenant qui pourraient vraisemblablement l'aider à lutter contre l'abandon. De plus, ces mêmes éléments mettent l'accent sur le fait que les caractéristiques des adultes et leurs besoins spécifiques, en ce qui concerne le contenu et les stratégies d'apprentissage, sont centraux. Il est alors indispensable de les prendre en compte pour que les formations en ligne soient efficaces, dans la mesure où celles-ci doivent répondre aux attentes des apprenants et aux besoins du milieu dans lequel ces derniers travaillent.

Dans ce contexte, le contenu peut difficilement faire l'objet d'un questionnaire puisqu'il est distinct d'une formation à l'autre et qu'il est du ressort des formateurs de s'assurer que celui-ci répond aux attentes des apprenants et de leur milieu. Par contre, les stratégies d'enseignement sont autant de défis pour les apprenants que pour l'enseignant à l'origine de la conception de la formation. Il semble alors légitime d'y réfléchir. Force est de constater qu'en s'interrogeant sur la formation en ligne asynchrone, le point commun à toutes les dimensions entourant les enjeux éducatifs et sociaux est la nécessité de favoriser l'utilisation de stratégies d'enseignement qui tiennent compte de l'adulte, de ses caractéristiques et de son milieu. Le climat d'apprentissage, l'autonomie et la communication ont été identifiés comme dimensions essentielles à respecter pour soutenir les adultes dans leurs apprentissages. Plus encore, la communication, en permettant l'échange d'informations socioémotionnelles, a une influence sur la motivation, mais aussi sur la satisfaction et sur l'engagement des adultes inscrits dans une formation en ligne (Burton *et al.*, 2011 ; CLIFAD, 2013 ; Paechter et Maier, 2010).

Finalement, l'essor de la formation en ligne asynchrone pourrait changer le paysage de l'enseignement universitaire par son recours de plus en plus fréquent et par son potentiel pour aider les apprenants à suivre une formation continue tout en restant près de leur milieu de travail (CSE, 2015 ; Leblanc, Garant et Deaudelin, 2016). Toutefois, si elles doivent toujours diversifier leurs modalités et s'accommoder des évolutions technologiques inhérentes au XXI^e siècle (CSE), les formations en ligne doivent encore faire l'objet de recherches (CLIFAD, 2013). À cet effet, le CLIFAD (2013) incite les chercheurs à poursuivre leurs activités de recherche et à diffuser les meilleures pratiques en matière de planification, de stratégies d'enseignement-apprentissage, d'encadrement des étudiants et de conception des cours dans le cadre de formation en ligne asynchrone. Dans cette perspective, et pour satisfaire au mieux cette recommandation, le problème de recherche est donc circonscrit plus spécifiquement dans la prochaine section.

1.3 Problème de recherche

Jusqu'ici, le problème de recherche s'est articulé autour de deux grandes dimensions, soit la formation des adultes et plus particulièrement la formation des adultes ayant un rapport non-traditionnel aux études, et la formation en ligne asynchrone. Énoncé dans la présente section, le problème de recherche entend, en sus, montrer la pertinence scientifique et sociale de s'intéresser à un groupe particulier d'apprenants adultes inscrits dans une formation continue en ligne asynchrone, à savoir des éducatrices de jeunes enfants.

La première dimension du problème de recherche se situe autour des besoins de formation continue des travailleurs du XXI^e siècle, mettant ainsi en lumière la particularité sociale de la formation des adultes. En effet, les transformations économiques et sociales ont permis, entre autres, l'autonomie et la responsabilisation des adultes, mais surtout le rapprochement entre formation des adultes et gestion des ressources humaines (Barbier et Wittorki, 2015). Dans cette perspective, la formation des adultes se doit de contribuer à une meilleure efficacité économique de la société, surtout dans un monde où le savoir est une richesse (ACDEAULF, 2012 ; Barbier et Wittorki ; Carré, 2005 ; UNESCO, 2009). Cette réalité permet de considérer les besoins éducatifs sous un nouveau jour, ouvrant alors la voie à de nouvelles avenues de recherche tant au niveau de la professionnalisation des adultes qu'au niveau des savoirs et des compétences qui leur sont nécessaires (Barbier et Wittorki). Ce faisant, les pratiques éducatives doivent être améliorées pour répondre aux profils particuliers des apprenants.

À cet effet, il semble que la recherche sur la formation des adultes se situe dans l'une ou l'autre des traditions existant à son endroit, à savoir : (1) la compréhension des caractéristiques singulières des adultes (différentes de celles des enfants ou des adolescents); ou (2) l'intervention sur les méthodes pédagogiques spécifiques

utilisées auprès d'adultes (Barbier et Wittorki, 2015). Ainsi, il apparaît que reconnaître l'existence des besoins éducatifs uniques des apprenants adultes en termes de rythme d'apprentissage et de différenciation, et valoriser l'existence d'une pluralité de parcours d'apprenants au rapport non-traditionnel aux études, rend indispensable la recherche en formation des adultes, autant d'un point de vue théorique que pratique (CSE, 2013 ; ICEA, 2013). Alors que les représentations traditionnelles de l'apprenant universitaire classique et de l'apprenant adulte inscrit dans un centre d'alphabétisation persistent, la recherche devrait se concentrer davantage sur une meilleure connaissance des apprenants au rapport non-traditionnel à l'université. Dans cette perspective, le conseil supérieur de l'éducation (2013) confirme la pertinence d'une telle intention de recherche en précisant que « seraient utiles des recherches sur les parcours de formation à l'université, les conditions d'études à temps partiel, ainsi que sur la situation particulière des femmes » (p.87).

La deuxième dimension du problème de recherche s'ancre dans un contexte spécifique de la formation des adultes, à savoir la formation en ligne asynchrone née pour répondre à une nouvelle réalité des besoins éducatifs. En effet, ces derniers ont dû adapter leurs offres de formation, tant au niveau du contenu, qu'au niveau de la planification de la formation et des stratégies d'enseignement. La formation en ligne a donc été pensée pour répondre à la fois aux attentes des milieux (sociaux et éducatifs), mais aussi aux aspirations et aux besoins des adultes (en tant qu'apprenants).

La formation en ligne asynchrone et ses dispositifs d'apprentissage sont toujours source de questionnements. En effet, le monde de la recherche s'y est intéressé de près compte tenu de son évolution rapide. Désireux de connaître les conséquences de ce type de formation sur leurs propres milieux, mais aussi sur les apprenants et leurs apprentissages, les chercheurs sont en quête constante de connaissances dans ce domaine. Dans son rapport officiel, le conseil supérieur de l'éducation (2015) invite le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à poursuivre ses recherches

pour évaluer les effets de la formation en ligne, notamment au regard de l'accessibilité aux études et de la qualité de l'expérience des apprenants. Compte tenu des défis institutionnels précédemment mentionnés, les milieux universitaires sont donc fortement encouragés à faire des recherches sur les activités de formation en ligne et à diffuser leurs résultats dans l'ensemble de la communauté universitaire (CSE).

Même s'il permet de saisir l'ensemble des questionnements liés à la formation en ligne des adultes, le problème de recherche ainsi formulé reste vaste. En effet, les apprenants adultes restent anonymes puisque les résultats des recherches visent, pour la plupart, à offrir des conclusions généralisables à l'ensemble des apprenants adultes quant à des dispositifs d'apprentissage particuliers. À ce titre, les recherches antérieures n'ont pas été pensées pour explorer les effets de telles formations en fonction des particularités des corps de métier, ni même pour mettre en lumière l'expérience singulière des adultes inscrits comme apprenants dans une formation en ligne, ce, en fonction de leur corps de métier ou encore de leurs parcours spécifiques. Dans cette perspective, la présente recherche doctorale entend cibler, non seulement des apprenants adultes inscrits dans une formation en ligne, mais particulièrement des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne.

Puisque formation continue rime avec formation tout au long de la vie, celle-ci est souvent associée au développement professionnel. Il convient donc de mentionner que quelques recherches se sont intéressées au développement professionnel d'éducatrices de jeunes enfants (cf. les revues scientifiques *Early Childhood Education Journal* ou *Early Years*). Parmi ces recherches, la plupart mettent en relief la nécessité du développement professionnel des éducatrices de jeunes enfants compte tenu des incessantes réformes, des politiques éducatives changeantes, voire de l'évolution du métier au gré des résultats de recherche sur les jeunes enfants. Cependant, ces recherches sont principalement axées sur l'accessibilité ou le manque

d'accessibilité au développement professionnel, l'insuffisance de l'offre de formation, les effets de telles formations ainsi que la quasi-absence de liens entre milieux de recherche, milieux de pratique et milieux de formation répondant aux besoins des éducatrices de jeunes enfants. Ainsi, si le fait de former des éducatrices peut être perçu comme un enjeu social majeur, cette profession reste malgré tout peu valorisée socialement, alors que ces dernières ont une influence manifeste sur le développement des jeunes enfants qui leur sont confiés.

Dans une dimension plus éducative, trois recherches réalisées dans trois pays différents s'illustrent par leur objet spécifique portant sur les formations visant le développement professionnel d'éducatrices de jeunes enfants. Au Québec, la pratique réflexive (ici utilisée comme outil d'aide au développement professionnel) est au cœur d'une étude de cas portant sur la compréhension, l'application et l'évaluation de cette méthode particulière offerte par un organisme spécifique venant en aide au personnel de différents centres de la petite enfance (Lehrer, 2013). En Nouvelle-Zélande, ce sont les bénéfices d'un programme de formation hybride offert à de petits groupes d'apprenants qui sont mis en lumière (Cherrington et Thornton, 2013). Cette formation aurait ainsi permis à des habitants 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 encore le clavardage. Enfin, aux États-Unis, une enquête a permis de mettre en lumière les perceptions sur les modules, les compétences technologiques exigées et l'accessibilité à la formation en ligne de 231 éducatrices inscrites comme apprenantes et de 28 de leurs enseignants (Stone-MacDonald et Douglass, 2014). Les principaux résultats de cette recherche font état de la bonne utilisation des technologies des éducatrices sur le plan plus personnel, mais d'une certaine difficulté à les utiliser dans une perspective plus éducative. Ainsi, il apparaît pertinent d'aider davantage les éducatrices à développer leurs compétences, mais surtout leur sentiment de

compétence à utiliser adéquatement ces technologies pour apprendre. Un dernier résultat 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.

Les résultats de ces recherches mettent en lumière la nécessité de poursuivre la quête de nouvelles informations sur les éducatrices de jeunes enfants lorsqu'elles sont en situation d'apprentissage, et ce, que cela relève du développement professionnel ou d'un apprentissage plus large.

À cet égard, la présente recherche est innovante, non seulement parce qu'elle traite de la formation continue d'éducatrices de jeunes enfants dans une formation en ligne spécifique, mais aussi parce qu'elle aborde la formation des éducatrices de jeunes enfants sous l'angle de leur expérience comme apprenantes. En effet, les enjeux inhérents à la formation en ligne des adultes et spécifiquement des éducatrices de jeunes enfants démontrent la pertinence de s'en soucier. Cependant, c'est surtout l'expérience singulière de ces apprenantes particulières qui est au cœur du problème de recherche puisqu'elle n'a fait l'objet d'aucune étude en tant que telle. Il apparaît nécessaire de la mettre en lumière pour offrir un éclairage nouveau permettant de comprendre qui sont ces apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne, de réfléchir au bien-fondé de telles formations et à la possibilité de parfaire les dispositifs d'apprentissage en ligne en fonction des particularités de ces apprenantes atypiques.

1.4 Question de recherche

Le problème de recherche ayant mis en lumière la nécessité de s'intéresser à l'expérience des éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une

formation continue en ligne, la question de recherche à laquelle la présente étude entend répondre est formulée en ces termes :

Quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne ?

Ce premier chapitre ayant exposé la problématique à l'étude, le deuxième chapitre se veut être un bilan des écrits recensés dans la littérature scientifique portant très spécifiquement sur la formation en ligne asynchrone et sur des objets qui lui sont propres.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

La problématique à l'étude a contribué à donner au projet doctoral tout son sens et à expliciter sa portée (Chevrier, 2009). À cet égard, la mise en lumière des enjeux inhérents à la formation des adultes, ainsi que des défis institutionnels et pédagogiques de la formation en ligne a légitimé la pertinence d'étudier la question de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. Malgré cela, pour mieux cerner les tenants et aboutissants de la présente recherche, le second chapitre présente une recension des écrits centrée sur la formation en ligne. En effet, c'est autour de la formation en ligne comme objet de recherche général que s'organisent les différentes perspectives de la modalité de formation spécifique dans laquelle sont engagées les éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes.

Ce chapitre est le fruit d'une analyse des travaux recensés. En ce sens, il est présenté en cinq parties, à savoir : (1) une introduction précisant les résultats de recherches classées par deux auteurs spécifiques permettant de mieux saisir le point de départ de la recension proposée dans ce deuxième chapitre ; (2) les conditions du succès des apprenants inscrits dans une formation en ligne ; (3) les contextes d'apprentissage dans une formation en ligne ; (4) les apprentissages effectués dans une formation en ligne ; et (5) le bilan de la recension réalisée. Toutefois, il semble nécessaire de préciser qu'une trame de fond se dessine autour des interactions asynchrones. Il apparaît donc essentiel de prendre connaissance des écrits présentés tout en gardant à l'esprit la place essentielle des interactions asynchrones dans les recherches portant sur la formation en ligne.

Pour amorcer la recension des écrits, il s'avère pertinent de présenter, dans une introduction plus générale, les résultats de recherches déjà étudiées par d'autres auteurs. Ceux-ci portent d'une part sur les expériences plurielles d'apprenants (Dieumegard et Durand, 2005), et d'autre part sur l'évolution des pratiques en pédagogie universitaire en ligne (Charlier, 2011).

2.1 Vue d'ensemble sur la formation en ligne

Deux recherches, publiées respectivement par Dieumegard et Durand en 2005, et Charlier en 2011 ont mis en lumière les résultats de différentes recherches réalisées autour de la formation en ligne. La recherche de Dieumegard et Durand (2005) fait état des expériences plurielles des apprenants dans une formation en ligne, et celle de Charlier (2011) dévoile différents types de recherche quant aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, et quant à l'évolution des pratiques en pédagogie universitaire en ligne. Ces deux publications permettent de faire avancer la réflexion au regard du contexte général de la formation en ligne dans lequel se situe l'objet spécifique de recherche à l'étude, à savoir l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

2.1.1 La recension de Dieumegard et Durand (2005)

À travers les résultats de plusieurs recherches, les expériences plurielles des apprenants dans une formation en ligne ont été analysées (Dieumegard et Durand, 2005). Pour ce faire, les auteurs ont identifié et analysé 43 publications obtenues grâce à une méthode systématique de collecte de données. Pour compter parmi le corpus analysé, ces publications devaient être issues de revues scientifiques, d'ouvrages individuels ou d'ouvrages collectifs. Elles devaient également compter des données empiriques mises en œuvre (c'est-à-dire ne pas être de simples

simulations). Enfin, elles devaient contenir des éléments de connaissance quant à l'expérience de l'apprenant à travers son point de vue.

C'est sur la base de ce dernier élément que ce travail sert le propos de la présente recherche. En effet, il est pertinent de le mentionner parce qu'il fait la synthèse de plusieurs expériences vécues par des adultes dans un contexte de formation en ligne. Il est utile de préciser que ces expériences sont prises dans un ensemble, elles ne sont pas centrées sur un élément particulier au sein de la formation en ligne. Ainsi, la synthèse de la recension a fait émerger différents éléments classés en cinq catégories :

1. Les usages des technologies dans l'activité d'étude

Les résultats des recherches identifiées par Dieumegard et Durand (2005) démontrent que les technologies peuvent être non seulement une source d'anxiété pour l'adulte, mais aussi une valeur ajoutée dans son apprentissage. En effet, l'adulte doit se familiariser avec de nouvelles ressources tout en étant conscient des difficultés qu'il peut rencontrer en utilisant ces nouveautés technologiques.

2. L'organisation de l'activité d'étude

D'après les résultats de recherche, l'intérêt principal des technologies réside dans le fait que les apprenants peuvent organiser comme bon leur semble leur apprentissage. Les apprenants peuvent ainsi conserver leur emploi tout en suivant une formation. La nécessité de gérer son temps amène l'apprenant à s'autoréguler pour mener à bien ses différents projets. Cependant, certains apprenants ont du mal à respecter les échéances et à concilier leur activité professionnelle, familiale et estudiantine. Les recherches recensées démontrent également que les interactions asynchrones peuvent devenir une surcharge de travail parce qu'il faut du temps pour lire les messages des pairs et prendre plus de temps pour réfléchir à la suite à donner à ces discussions.

3. La médiatisation des interactions

Les résultats des recherches recensées établissent que le manque de retour, la difficulté à comprendre les attentes de l'enseignant, voire des pairs sont les obstacles les plus souvent identifiés par les apprenants. De plus, l'ambiguïté et les interprétations erronées peuvent être source de malaise pour certains. Le caractère public et la permanence de la communication écrite nécessitent une longue préparation de l'intervention et peuvent contribuer à une certaine inhibition de la part de l'apprenant, quoique cette inhibition puisse être levée par l'anonymat relatif créé par la distance physique. Cependant, le sentiment d'isolement de l'apprenant reste présent dans la mesure où les interactions sont décalées dans le temps lorsqu'elles sont en mode asynchrone. La spontanéité de la réponse reste une limite à ce mode d'interaction. Bien que plus réfléchie, la réponse n'a pas le caractère instantané attendu par l'apprenant.

4. La collaboration dans les communautés d'apprentissage

D'autres recherches certifient que les apprenants s'entraident spontanément pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent dans une formation en ligne. Malgré le fait que la médiatisation des interactions satisfasse plus ou moins certains apprenants, ces échanges permettent néanmoins aux apprenants d'éprouver un sentiment de présence sociale et d'avoir le sentiment d'appartenir à une communauté. Les résultats permettent de dire que ces échanges se divisent en deux catégories, soit ceux de nature sociocognitive, et ceux de nature socioaffective. Malgré tout, même si dans les interactions en ligne, les apprenants font l'effort de créer un climat convivial dans lequel le conflit est évité, les recherches recensées démontrent que les interactions seules ne suffisent pas à créer une communauté à part entière.

5. Le lien entre interactions en ligne et apprentissage

Enfin, plusieurs études font état de l'existence d'une corrélation positive entre les niveaux d'interaction en ligne et l'apprentissage. Toutefois, quelques études conduisent à des résultats plus mitigés, d'autres démontrent que les interactions sont qualitativement limitées. Fuir les conflits et se soucier de conserver un climat agréable limiteraient la richesse des interactions, le tout par évitement ou peur du jugement. Qui plus est, le silence pourrait parfois marquer un désaccord profond avec les idées développées.

Les conclusions de Dieumegard et Durand (2005) soulèvent quelques questionnements. D'une part, les recherches recensées mettent l'accent sur le ressenti des apprenants qui participent à des formations en ligne. Malgré tout, les caractéristiques des apprenants ne sont pas clairement identifiées (âge, type de formation), si ce n'est lorsqu'il est question d'organisation de l'activité d'étude. D'autre part, les motivations des adultes à entreprendre une formation ne sont pas clairement énoncées. Ainsi, les enjeux tels que définis dans la problématique ne sont pas plus pris en considération dans les recherches et ne ressortent pas dans le bilan dressé par les chercheurs. Cependant, l'élément majeur qui découle de cette recension réside dans le fait que les auteurs identifient les expériences des apprenants comme essentielles à questionner pour comprendre plus encore le phénomène de l'apprentissage dans un contexte de formation en ligne. À cet égard, deux points spécifiques ressortent, à savoir : (1) l'idée de collaboration dans les communautés d'apprentissage grâce à la médiatisation des interactions, et (2) l'idée d'apprentissage grâce aux interactions en ligne. Malgré tout, les résultats de recherche sont décrits comme variés et mitigés, donc non unanimes. Cela soulève d'autant plus la pertinence de s'intéresser à l'expérience singulière d'apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. À cet égard, les éducatrices de jeunes enfants n'ayant

pas été au cœur de recherches spécifiques, il semble que leur expérience soit également pertinente à comprendre.

2.1.2 La recension de Charlier (2011)

Plus que les résultats des recherches, ce sont les différents types de recherche menés quant aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et à l'évolution des pratiques en pédagogie universitaire en ligne que la publication de Charlier (2011) a identifiés. Pour ce faire, la chercheuse recense très largement et de manière non exhaustive les recherches faites dans le domaine des Tics utilisées en pédagogie universitaire et par extension dans le domaine de la formation en ligne, d'abord pour en critiquer les résultats, mais surtout pour prouver la pertinence de penser la recherche en pédagogie universitaire avec une nouvelle approche. À cet égard, cette recension est pertinente pour la présente recherche parce qu'elle permet de mettre en lumière les enjeux mentionnés dans la problématique, notamment les enjeux éducatifs dans la formation des adultes au parcours universitaire non-traditionnel.

Ainsi, le premier type de recherche s'attarde à démontrer ou à vérifier l'efficacité de l'usage des TIC sur les apprentissages des apprenants. À cet égard, il semble que dans la plupart des recherches, un groupe utilisant les TIC est comparé à un autre ne les utilisant pas (Charlier, 2011). Les résultats tendraient alors à démontrer qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes. Charlier (2011) met donc en cause la rigueur de ce type de recherche dans lequel les différences entre les groupes sont insuffisamment prises en compte, l'ensemble des variables demeurant difficilement mesurables. Le deuxième type de recherche identifié porte sur les pratiques médiatiques des enseignants et des apprenants. L'analyse de ces pratiques est largement influencée par les théories de l'apprentissage prédéfinies par les chercheurs, ce qui contribue à biaiser les résultats puisque les pratiques ne sont pas comparées à l'ensemble des théories de l'apprentissage. Enfin, un troisième type de recherche

tente de comprendre les changements associés à l'usage des TIC et à leurs conditions d'utilisation. Ce type de recherche identifie trois formes de changement possible : (1) les changements d'ordre individuel, soit au niveau de la pratique professionnelle propre aux enseignants qui conçoivent le cours, ou encore au niveau du changement de pratique de l'apprenant ; (2) les changements au niveau des dispositifs, soient l'environnement numérique et la création de communautés virtuelles ; et (3) les changements au niveau des institutions universitaires.

Enfin, un dernier type de recherches vise à évaluer les programmes qui ont eu un impact significatif sur la pratique des pédagogues universitaires. Si des recherches ont permis de contribuer aux changements et à la pérennité de certains dispositifs, beaucoup ont été menées par des chercheurs à la fois acteurs et concepteurs de produits technologiques qui souhaitaient créer des dispositifs innovants et les expérimenter. La plupart des recherches ont donc été centrées plus souvent sur les réponses apportées à des propositions de solutions technologiques adaptées à des besoins pédagogiques. Cependant, ces mêmes besoins pédagogiques n'ont été, quant à eux, peu ou pas analysés préalablement (Charlier, 2011).

Dès lors, même si les recherches dont fait mention Charlier (2011) ne sont pas issues d'une procédure spécifiquement détaillée, il n'en reste pas moins que ses conclusions mettent de l'avant différentes avenues à explorer pour progresser dans la compréhension de certains phénomènes inhérents à la formation en ligne et à l'expérience des apprenants qui s'y engagent.

2.1.3 L'ouverture vers une nouvelle recension des écrits

Les deux précédentes publications ont mis en lumière le fait qu'à l'intérieur même des formations en ligne, plusieurs objets spécifiques de recherche émergent. Parmi ces objets, certains chercheurs mesurent l'efficacité des cours en ligne (Ben Abid-

Zarrouk, 2010 ; Macedo-Rouet *et al.*, 2006 ; Yang et Durrington, 2010) ou s'intéressent à la motivation des apprenants (Audet, 2008 ; Hartnett, St George et Dron, 2011 ; Maltais et Deschênes, 2009 ; Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008 ; Racette, 2009 ; Sauvé *et al.*, 2007). Quelques-uns questionnent la façon d'apprendre dans un cours en ligne à l'aide de cadres théoriques centrés sur les processus d'apprentissage (Balleux, 2000 ; Lefebvre *et al.*, 2005 ; Thouraya, 2007), d'autres ciblent spécifiquement l'apprentissage collaboratif (Deschryver, 2009 ; Eneau, 2007 ; Walckiers et De Praetere, 2004) ou encore se soucient des communautés d'apprentissage virtuelles, depuis leur création jusqu'à la façon dont les apprenants s'en servent (Allaire, 2011, 2015 ; Audran et Daele, 2009 ; Baron et Bruillard, 2006 ; Laferrière, 2005).

Les points communs à l'ensemble de ces objets de recherche résident dans la place prépondérante des interactions asynchrones et dans le fait que les apprenants peuvent vivre des expériences diverses et variées dans une formation en ligne. Par exemple, en s'intéressant aux perceptions d'apprentissage des apprenants dans des cours en ligne, les recherches ont fait ressortir que dans un environnement d'apprentissage en ligne formel (encadré par un professeur et sanctionné par un diplôme), les apprenants disent avoir appris beaucoup, donc leurs perceptions d'apprentissage sont plus élevées. Ces perceptions d'apprentissage sont mieux appréhendées par les adultes qui communiquent en ligne que par ceux qui communiquent en face à face (Goel, *et al.*, 2013 ; Levenberg et Caspi, 2010).

Les interactions asynchrones se dévoilent aussi à travers d'autres résultats ayant démontré une corrélation positive entre elles et la performance des apprenants. Ainsi, les apprenants qui participent aux interactions asynchrones dans une formation en ligne ont des résultats plus élevés que ceux qui ne participent pas à ces interactions (Dalelio, 2013). En ce sens, les interactions asynchrones seraient bénéfiques pour les apprenants, elles permettraient non seulement d'exprimer des points de vue, mais

aussi de lire ceux des autres. Ce partage semble assurer le développement des perspectives et autres opinions entre apprenants, et amener ces derniers à élargir leurs conceptions sur les sujets à l'étude (Liu, 2007). Qui plus est, les apprenants peuvent prendre le temps de réfléchir à leurs écrits, poursuivre leur réflexion, et développer leurs compétences communicationnelles (Klisc, McGill et Hobbs, 2012 ; Liu), ce qui leur permet d'éprouver le sentiment d'avoir accompli des apprentissages (Daele, 2010 ; Deschryver, 2009). Les interactions asynchrones émergent donc comme un élément central dans toute formation en ligne asynchrone dont il faut tenir compte. Cependant, s'il faut le rappeler, elles ne constituent pas l'objet de la recherche, mais elles sont la trame de fond de la recension des écrits présentée ici.

Ainsi, cette première partie aura essentiellement servi à démontrer l'étendue des objets de recherche entourant le contexte de la formation en ligne et quelques résultats quant aux expériences d'adultes inscrits dans cette modalité de formation. Se pose alors le point de départ fondamental pour la recension d'écrits plus spécifiques ayant mené à l'identification des trois grandes dimensions entourant la formation en ligne dont il est nécessaire d'avoir connaissance. La première dimension fait état des recherches mettant en lumière les conditions déterminantes dans le succès des apprenants inscrits dans une formation en ligne.

2.2 Conditions du succès dans une formation en ligne

La formation en ligne se veut destinée à des apprenants aux caractéristiques spécifiques. Il n'est pourtant pas ici question d'étudier ces différentes caractéristiques, mais plutôt les conditions qui permettent à ces apprenants particuliers de couronner de succès leur formation en ligne. Les conditions dont il est fait mention ici sont des éléments décisifs et déterminants pour la réussite des apprenants. Il s'agit de la persévérance, de la communication et de la satisfaction des apprenants. Toutefois, il semble essentiel de noter que ces trois conditions peuvent être observées selon

qu'elles sont propres aux apprenants ou selon qu'elles sont valorisées par les enseignants par différents moyens.

Si la persévérance, la communication et la satisfaction constituent des objets de recherche régulièrement étudiés, seules quelques recherches ont été choisies du fait que leurs résultats mettaient davantage en lumière ces conditions déterminantes dans le succès des apprenants inscrits dans une formation en ligne.

2.2.1 La persévérance

Il existe une réalité indéniable dans le contexte dans la formation en ligne, à savoir que les apprenants sont plus sujets au décrochage que ceux inscrits dans une formation en présence (Molinari *et al.*, 2016). En effet, les chiffres démontrent que le décrochage concerne 10 à 20 % d'apprenants de plus dans les cours en ligne que dans ceux en présence (Carr, 2000 dans HersHKovitz et Nachmias, 2011). Dans cette perspective, la persévérance des apprenants est un défi majeur intimement lié à l'abandon, aussi nommé non-persévérance (Dussarps, 2015), des apprenants inscrits dans une formation en ligne.

À cet effet, plusieurs facteurs peuvent amener les apprenants à ne pas persévérer. Parmi eux, se retrouvent non seulement l'isolement créé par la distance et le manque de soutien socioaffectif de leurs proches, de leurs pairs et de leur enseignant, mais aussi les attentes irréalistes des apprenants quant au programme et le manque de conscience qu'un tel engagement demande au regard du temps et des contraintes familiales et professionnelles (Molinari *et al.*, 2016). D'autre part, en plus de la gestion du temps, c'est aussi le défi cognitif exigé par le fait de réapprendre à apprendre qui n'est pas toujours anticipé par les apprenants, plus particulièrement lorsque les dernières situations d'apprentissage ont eu lieu il y a plusieurs années (Molinari *et al.*).

De plus, la formation en ligne comme première expérience d'une modalité différente de celle déjà connue peut être source de questionnements que les apprenants doivent s'appliquer à formuler pour pouvoir cheminer plus aisément. Toutefois, certains apprenants ne savent pas nécessairement formuler leurs difficultés et ne savent pas toujours comment en parler à leur enseignant. Il faut aussi noter que les caractéristiques propres à chaque apprenant peuvent causer des problèmes d'isolement, d'indiscipline ou de démotivation (désintérêt ou désengagement), voire de l'anxiété ou des perceptions négatives de l'apprentissage (Racette, 2009) menant ainsi à la non-persévérance des apprenants.

Ces facteurs de non-persévérance mis en lumière, ils permettent de comprendre les dimensions de la persévérance essentielles au succès des apprenants. À cet égard, il est un élément incontestable qui doit être impérativement pris en compte pour faciliter la persévérance des apprenants, il s'agit du volet affectif et du soutien auquel les apprenants sont sensibles.

2.2.1.1 Le soutien affectif

Il n'est pas ici seulement question de relation éducative entre pairs et enseignants, mais bien de soutien affectif offert par les proches de l'apprenant. En effet, il apparaît essentiel que les proches approuvent la démarche de l'apprenant et qu'ils l'encouragent au quotidien à mener à bien sa formation. En ce sens, les proches de l'apprenant ont un rôle déterminant, et ce, qu'il soit plus passif (p. ex., approuver et encourager la démarche de formation) ou plus actif (p. ex., aider à la gestion et à l'organisation quotidiennes) (Dussarps, 2015).

En plus des proches, les pairs sont également un soutien socioaffectif fort. Toutefois, ils offriraient également du soutien d'ordre plus cognitif, technique (en aidant à utiliser les outils prescrits dans la formation) et administratif (en partageant des

informations connues à l'égard des processus administratifs). Le soutien des enseignants est également primordial. Toutefois, si ces derniers ne répondent pas aux questions des apprenants rapidement, ils peuvent vite devenir, malgré eux, une source d'anxiété (Dussarps 2015).

Ainsi, il semble que le soutien affectif serait le premier facteur de persévérance des apprenants. Toutefois, deux autres facteurs de persévérance sont à considérer. Le deuxième se trouverait dans le soutien cognitif offert par les pairs et l'enseignant, et le troisième se percevrait dans la valorisation de l'enseignant à l'égard de l'apprenant et de ses apprentissages (Dussarps, 2015). Il paraît donc essentiel de tenir compte de ces facteurs de persévérance, non seulement lors de la création d'une formation en ligne, mais comme une condition à mettre en place pour assurer le succès des apprenants inscrits dans une formation en ligne. Cependant, si le soutien affectif des proches ne peut être dicté, il devrait être mentionné lors de l'inscription des apprenants dans un programme de formation en ligne.

Dans ce contexte, le besoin d'être avec d'autres, en plus d'être source de soutien affectif, semble aussi être une source d'engagement (Molinari *et al.*, 2016). L'engagement étant un concept quelque peu complexe, ce sujet sera partiellement traité dans la prochaine section pour comprendre dans quelle mesure il influence la persévérance.

2.2.1.2 Quelques sources d'engagement et de motivation

L'engagement des apprenants dans une formation reste difficile à définir et à opérationnaliser, et ce, parce qu'il existe de nombreuses assises théoriques (Molinari *et al.*, 2016).

La notion de motivation, quant à elle, est maintes fois explorée dans les recherches (Audet, 2008 ; Hartnett, St George et Dron, 2011 ; Maltais et Deschênes, 2009 ; Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008 ; Racette, 2009 ; Sauvé *et al.*, 2007). Seuls quelques faits saillants sont développés dans cette section.

Il semble donc que les apprenants sont fortement motivés dès leur inscription dans une formation en ligne (Dussarps, 2015). À cet effet, les sources de motivation peuvent être intrinsèques (p. ex., tirer satisfaction de leurs découvertes, se prouver qu'ils sont capables de le faire, évoluer) ou extrinsèques (p. ex., obtenir une augmentation, améliorer sa situation professionnelle, apprendre quelque chose d'utile dans le cadre de sa pratique). Toutefois, contrairement à ce qui pourrait être attendu, alors que la motivation intrinsèque est souvent plus valorisée que la motivation extrinsèque, il semble que lorsque l'apprenant n'a pour motivation que le fait d'étudier pour le plaisir ou de progresser personnellement, celui-ci abandonne plus fréquemment sa formation (Dussarps, 2015). De plus, devant les difficultés et autres dysfonctionnements techniques, si l'apprenant a initialement une faible confiance en lui, s'il manque de temps et de soutien, sa motivation intrinsèque agirait bien peu pour l'aider à persévérer.

Enfin, bien que de prime abord, les interactions asynchrones paraissent plus fragiles du fait de leur médiatisation et qu'elles semblent être moins importantes que le soutien social des proches de l'apprenant, les interactions asynchrones sont le dernier élément qui faciliterait la persévérance des apprenants (Dussarps, 2015). À cet effet, interactions asynchrones et communication sont étroitement liées et restent un enjeu sous-jacent. Ce faisant, la communication est la deuxième condition du succès des apprenants inscrits dans une formation en ligne, elle est l'objet de la prochaine section.

2.2.2 La communication

La communication, en plus d'encourager la persévérance des apprenants, ne doit pas être négligée pour maintenir la motivation des apprenants dans les environnements d'apprentissage en ligne (Burton *et al.* 2011 ; Domagk, Schwartz et Plass, 2010 ; Paechter et Maier, 2010). Pièce maîtresse du mode de formation en ligne, la communication stimule la participation active des apprenants et permet de créer un sentiment d'appartenance au groupe (George et Bothorel, 2006). D'ailleurs, dans leur recherche, Poellhuber, Chomienne et Karsenti (2008) constatent que les atteintes de succès évoluent de manière dynamique dès que les apprenants commencent à interagir avec le tuteur ou avec le matériel pédagogique.

Cependant, pour que la communication soit efficace, il faut que chaque acteur soit impliqué (Kim, Barbier et Verrier, 2007). À elle seule, la communication ne peut déclencher une dynamique collective que si la situation pédagogique est appropriée au contexte (George et Bothorel, 2006).

S'il est vrai que cette courte incursion dans le monde de la communication dans le cadre d'une formation en ligne n'est pas exhaustive, elle laisse toutefois place à une certaine réflexion. Finalement, la satisfaction des apprenants est la troisième condition du succès des apprenants mise en perspective dans cette recension des écrits.

2.2.3 La satisfaction

Même si peu de recherches font état de la satisfaction des apprenants, il appert qu'elle est essentielle à prendre en compte parce qu'elle détermine l'attitude positive des apprenants face au dispositif d'apprentissage. Il ne faut pas oublier que la satisfaction est un élément fondamental puisqu'elle contribue à maintenir un climat propice à

l'apprentissage. De plus, il a été démontré que plus la satisfaction des apprenants croît, plus leur perception à l'égard de la formation est positive (Sun et Hsu, 2013). En ce sens, un apprenant satisfait est un apprenant plus impliqué dans son apprentissage et, de ce fait plus performant (Cho, 2011).

Lorsqu'il est question de satisfaction, les interactions asynchrones ont là encore un rôle prépondérant à jouer. En effet, par le fait qu'elles permettent les échanges entre apprenants et avec l'enseignant et qu'elles facilitent la participation des apprenants dans le cours en ligne, les interactions asynchrones amènent l'apprenant à éprouver de la satisfaction quant à la formation qu'il poursuit (Baharin *et al.*, 2015; Cho, 2011; Daele, 2010; Kaufmann, 2015; Kuo *et al.*, 2014). Cependant, il faut préciser que la satisfaction des apprenants dépend à la fois de la qualité et de la quantité des interactions asynchrones émises (Cho). Les interactions asynchrones sembleraient donc être un indicateur de la satisfaction des apprenants (Kuo *et al.*), et à cet égard, il faut là encore en tenir compte.

De plus, il semble exister des éléments déterminant la satisfaction des apprenants inscrits dans une formation en ligne. La flexibilité et la gestion de la distance géographique, mais aussi la facilité d'utilisation des plateformes en ligne, les possibilités d'enrichissement personnel, d'approfondissement de certaines notions et de développement de carrière sont fortement motifs de satisfaction (Trestini et Coulibaly, 2014).

Il n'en demeure pas moins qu'il existe des motifs d'insatisfaction à l'égard de la formation en ligne, par exemple, la gestion du temps, la mauvaise évaluation de la charge de travail, le manque de suivi des enseignants, la perception d'isolement, et la distance sociale et affective sont ressenties difficilement par les apprenants (Trestini et Coulibaly, 2014). Enfin, un dernier motif d'insatisfaction réside dans l'échec ressenti par l'apprenant à l'égard de la difficile conciliation de toutes ses obligations

et du manque de souplesse de la formation malgré sa modalité en ligne (Trestini et Coulibaly).

Ainsi donc sont explicitées la persévérance, la communication, et la satisfaction comme conditions influençant significativement la réussite des apprenants. À cet effet, des apprenants persévérants réussiront certainement, mais les facteurs de persévérance énumérés, tels le soutien affectif ou les sources d'engagement et de motivation, doivent être considérés pour comprendre davantage la complexité entourant la formation en ligne et l'expérience des apprenants qui s'y engagent. De ce fait, il sera plus aisé de trouver les moyens pertinents pour mieux les soutenir et leur permettre de réussir.

La deuxième dimension spécifique explorée dans la recension des écrits réside dans les contextes d'apprentissage dont l'efficacité est souvent remise en question dans une formation en ligne.

2.3 Contextes d'apprentissage dans une formation en ligne

Il semble exister différents contextes d'apprentissage. Ils sont d'ailleurs nommés ainsi parce qu'ils semblent être à l'origine de certains apprentissages effectués dans le cadre d'une formation en ligne. Toutefois, leurs propriétés sont difficilement opérationnalisables et encore empreintes de questionnement. Ainsi, la collaboration et les communautés virtuelles sont considérées comme contextes dans lesquels des apprentissages variés pourraient prendre forme dans une formation en ligne, mais sans en être les uniques sources. Comme un terreau fertile, ils permettent aux apprenants de s'épanouir et de faire certains apprentissages.

Avant de traiter des différents contextes d'apprentissage dans une formation en ligne de manière plus spécifique, il semble pertinent de traiter d'un dispositif pédagogique

particulier. Différent d'un contexte par le fait que c'est un outil, le forum de discussion est malgré tout au cœur de nombreuses recherches compte tenu de ses multiples potentialités. Toutefois, son usage est remis en question par Roux et Mayen (2013) au regard d'une certaine « idéalisation pédagogique ».

En effet, le forum de discussion comme espace de communication privilégié permettrait à une éventuelle communauté d'apprentissage de prendre forme. Cependant, cette affirmation semble omettre le fait qu'il existe, d'après Roux et Mayen (2013) trois formes de forums de discussion : (1) les forums d'assistance (sorte de foire aux questions dans laquelle les apprenants peuvent trouver certaines réponses grâce aux questions déjà posées par leurs pairs) ; (2) les forums de partage de ressources (en lien avec la pratique professionnelle ou pour aider à mieux apprendre ou faire ses travaux) ; et (3) les forums dans lesquels les apprenants peuvent écrire des travaux collaboratifs.

Il semble nécessaire donc de distinguer ces différentes formes pour comprendre les perceptions des apprenants à l'égard des forums de discussion. À cet effet, certains apprenants ont l'impression qu'écrire dans les forums est très peu pertinent, ceux-là même préfèrent d'ailleurs les dialogues en personne. D'autres y trouvent un cadre dans lequel confronter leur pratique professionnelle, papillonnent pour repérer ce dont ils ont besoin, mais sont parfois outrés par la non-efficacité du dispositif (Roux et Mayen, 2013).

Toutefois, une conduite indiscutable semble résider dans le fait que tous les apprenants se comparent avec leurs pairs. En effet, le forum de discussion semble être un espace où les apprenants peuvent avoir accès à des informations leur permettant de comprendre leurs pairs et leurs rapports au savoir (Roux et Mayen, 2013). À cet égard, les apprenants peuvent autoévaluer leur propre compréhension de la matière par rapport à celle des autres, cela les amène alors à se questionner sur ce qu'ils ont

compris différemment ou bien à se sentir soulagés (Roux et Mayen). Finalement, le forum de discussion, s'il semble permettre de créer un lien social et de faire émerger une certaine communauté, est encore un outil qui a bien des choses à révéler, notamment s'il est étudié à travers les trajectoires individuelles des apprenants (Pradeau et Dessus, 2013).

Cette brève incursion dans le monde des forums de discussion permet essentiellement de mettre en lumière un dispositif pédagogique particulier régulièrement utilisé dans le cadre de formation en ligne, et ce, notamment pour aider les apprenants à collaborer. C'est donc en gardant en tête les éléments inhérents aux forums de discussion et les questions qu'ils soulèvent que la collaboration est traitée dans la prochaine section comme un contexte dans lequel peuvent émerger des apprentissages dans une formation en ligne.

2.3.1 La collaboration

La collaboration a été mise en place au sein des classes en présence, comme au sein des formations en ligne. Plusieurs vocables ont émergé pour qualifier la collaboration souhaitée par les enseignants, et effective dans un contexte de formation en ligne. Ainsi, l'apprentissage collaboratif et la co-élaboration de connaissances sont décrits. Ils sont considérés comme étant des contextes plus spécifiques qui mènent aux apprentissages (scolaires, professionnels et informels définis dans la troisième partie).

2.3.1.1 *L'apprentissage collaboratif*

L'apprentissage collaboratif est considéré comme une situation collaborative dans laquelle un groupe d'apprenants participe à une tâche commune (Lonchamp, 2007). Pour ce faire, il doit y avoir des interactions dites collaboratives entre les apprenants. L'ensemble du processus collaboratif doit déboucher sur des effets mesurables à la fois d'un point de vue individuel, c'est-à-dire pour les individus, et d'un point de vue

collectif, c'est-à-dire pour le groupe. L'apprentissage collaboratif est également défini comme un processus cognitif, critique et consensuel qui s'appuie sur une mise en commun d'informations, une discussion et des échanges d'arguments rationnels. L'apprentissage se fait alors par la construction d'un savoir commun (Loisier, 2002).

Dans cette perspective, l'apprentissage collaboratif se distingue de l'apprentissage coopératif ou collectif dans lequel le travail est effectué en silo, soit chaque apprenant effectue une partie du travail demandé avant que le tout ne soit mis en commun (Lemaire et Glikman, 2016 ; Molinari *et al.*, 2016).

Il semble qu'il existe trois conditions à la collaboration entre les apprenants (Ingram et Hathorn, 2004, dans Lonchamp, 2007 ; Loisier, 2014). Tout d'abord, la participation de tous les apprenants doit être sensiblement égale. Ensuite, de véritables interactions doivent exister entre les apprenants. Enfin, un résultat doit être produit, il doit aller au-delà de la simple contribution individuelle. Ce résultat implique donc une synthèse des apports de chacun débouchant sur une conclusion qu'aucun apprenant n'aurait pu produire seul.

Il appert que l'efficacité de l'apprentissage collaboratif dépend de la nature des interactions qui ont lieu entre les apprenants (Dillenbourg, 1999, dans Molinari, 2011 ; Loisier, 2014). Force est de constater que l'apprentissage collaboratif est effectivement lié aux interactions. À cet égard, la recherche de Lonchamp (2007) a mis en évidence le fait que les apprenants préfèrent les interactions synchrones plutôt qu'asynchrones pour collaborer. Par ailleurs, il ne faut pas omettre de mentionner qu'un haut niveau de collaboration est très difficile à implanter autant dans le cadre d'une formation en ligne que dans une formation en présence. En effet, le travail en groupe peut être ressenti comme une perte de temps par certains qui sont découragés par le manque, voire le moindre engagement de leurs coéquipiers (Molinari *et al.*, 2016).

2.3.1.2 La co-élaboration de connaissances

Plusieurs auteurs distinguent collaboration et co-élaboration de connaissances en ce sens que cette dernière fait partie du processus de collaboration et prend forme lorsque des apprenants partagent un même questionnement et se regroupent volontairement afin de faire progresser leurs connaissances (Allaire, 2006). Dans cette perspective, les interactions asynchrones favoriseraient les échanges professionnels et permettraient un transfert des apprentissages à d'autres contextes. De plus, ce type d'environnement d'apprentissage inciterait les apprenants à s'engager dans un processus réflexif sur leur pratique professionnelle. Ainsi, la co-élaboration de connaissances représente « une forme avancée de communauté d'apprentissage au sens où ses participants tentent délibérément de faire progresser les idées qui ont de la valeur pour eux » (Allaire et Hamel, 2010, p. 469).

D'après Scardamalia (2002, dans Allaire et Hamel, 2010), dix principes caractérisent le fonctionnement de la co-élaboration de connaissances, à savoir :

- (1) Évaluation simultanée, ancrée et transformative ; (2) idées réelles, problèmes authentiques ; (3) démocratisation du savoir ; intégration des idées débattues et émergence de nouvelles idées ; (4) idées perfectibles ; (5) utilisation constructive de sources d'autorité ; (6) savoir communautaire, une responsabilité collective ; (7) démarche épistémologique ; (8) avancement symétrique du savoir ; (9) diversité des idées ; discours transformatif ; (10) ubiquité du processus d'élaboration de connaissances (p.469)

Il faut retenir qu'une activité qui nécessite la co-élaboration de connaissances détermine certains des apprentissages. Ces apprentissages semblent d'ailleurs se retrouver plus au niveau des apprentissages professionnels.

À cet égard, dans un contexte de formation en ligne, Allaire (2011) affirme que les interactions asynchrones sont reconnues pour faciliter la collaboration, essentiellement grâce à la flexibilité de la participation. Elles permettent également de

soutenir les idées émergeant de débats et de conserver les traces écrites des interventions faites au cours de l'élaboration du discours. Communiquer en mode asynchrone faciliterait la réflexion collective et la co-élaboration de connaissances (Allaire, 2011). Finalement, les écrits ont permis de définir que les interactions asynchrones sont la matière première qui mène à l'apprentissage à travers la collaboration, l'apprentissage collaboratif et la co-élaboration de connaissances.

Un autre contexte d'apprentissage réside dans les communautés virtuelles dont le développement semble lui aussi être favorisé au cours des interactions asynchrones. S'il faut le rappeler, même si les interactions asynchrones ne sont pas l'objet de la présente thèse, elles se lisent en trame de fond de la recension des écrits qui ne peut occulter leur importance.

2.3.2 Les communautés virtuelles

Les interactions asynchrones permettraient la création de communautés virtuelles (Allaire, 2011, 2015), soit un réseau d'entraide qui aurait des répercussions sur le sentiment d'isolement, c'est-à-dire sur la persévérance de l'apprenant dans la formation qu'il a entreprise (Ben Abid-Zarrouk, 2010). Les discours tenus en ligne grâce aux interactions en ligne ont fait l'objet de nombreuses études, mais l'émergence des communautés virtuelles dites d'apprentissage dans un contexte de formation en ligne a elle aussi été au cœur des recherches ces dernières années.

Pour Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), la communauté virtuelle est un type de regroupement d'individus qui ont les caractéristiques tant d'un groupe formel qui a un but commun que d'un groupe d'amis qui se rencontrent pour le plaisir. En effet, la virtualité de cette communauté ne signifie pas qu'elle n'existe pas physiquement, mais simplement que le mode de communication se fait dans un environnement technologique et virtuel. Les individus composant cette communauté sont réels, ont

des sentiments, des émotions et des valeurs. Seul le mode d'interaction diffère de celui qui se fait dans les autres types de communautés, en effet, cette dernière ne se fait pas en présentiel (Dillenbourg, Poirier, Carles, 2003). L'expression communauté virtuelle est donc utilisée dans différents contextes et sert essentiellement à décrire un groupe dans lequel des individus interagissent pour créer des liens sociaux, le tout à travers un dispositif tel qu'Internet (Baron et Bruillard, 2006 ; Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003).

L'une des caractéristiques de cet environnement virtuel est « la réciprocité des influences qui s'exercent entre communauté et membres de la communauté » (Audran et Daele, 2009, p. 4). Un espace social se construit au fur et à mesure des interactions entre les membres de la communauté. C'est donc un lieu constitué des relations sociales qui sont ancrées dans les normes, les valeurs, les rôles, les croyances et les idéaux de cette communauté. « Même si ce lieu n'est pas physique, il se développe autour des interactions des membres » (Audran et Daele, p.4). Qui plus est, plus les relations socioaffectives entre les membres sont solides, plus la cohésion, la confiance, le respect, le sentiment d'appartenance et la satisfaction sont forts (Audran et Daele).

Des auteurs ont distingué plusieurs types de communautés virtuelles. Baron et Bruillard (2006) en définissent deux :

- Une communauté est constituée de réseaux rassemblant des praticiens qui sont affiliés à une même institution et partagent des valeurs professionnelles. Les membres de cette communauté utilisent de manière plus ou moins spontanée des moyens électroniques de communication comme instrument de diffusion des idées ;
- Une autre communauté est constituée de manière transitoire, elle est limitée dans le temps et la communication est un prérequis, une obligation même si

elle ne constitue pas un enjeu essentiel pour tous les participants. Par exemple, les forums de discussion peuvent jouer un rôle d'accompagnement, de soutien, ou donner un sentiment d'appartenance à un individu faisant partie du groupe, même si ce dernier ne communique pas assidûment.

Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) distinguent trois types de communautés virtuelles :

- La communauté d'intérêt est celle dans laquelle des individus partagent un intérêt commun, que ce soit une passion ou un vécu, le thème est fédérateur et les contributeurs sont anonymes ;
- La communauté de pratique réunit des individus d'une même profession qui se rassemblent pour échanger sur leur profession et vont jusqu'à résoudre certains problèmes ;
- La communauté d'apprentissage est celle dans laquelle des individus cherchent à acquérir ensemble des connaissances autour d'un projet commun. La durée de vie de la communauté est liée à la durée de vie du projet. Il y a des contraintes de temps et des résultats sont attendus.

Même différenciées, ces trois communautés ont un but commun, les membres veulent acquérir ou partager quelque chose, une microculture se crée au gré d'une expérience collective. De cette co-construction de discours autour d'une réalité propre à chacun émerge une identité particulière partagée par les membres de la communauté (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003).

À travers ces différentes définitions, il semble que la caractéristique principale de la communauté virtuelle soit la non-présence physique des membres qui communiquent

et interagissent au moyen d'outils technologiques. Toutefois, bien que ces moyens limitent l'effet de l'absence physique, la communauté n'en reste pas moins une entité à part entière, régie par des codes culturels et sociaux spécifiques et dans laquelle certains trouvent du soutien, de l'aide pour résoudre un problème pratique ou entament un processus d'apprentissage.

Bien que les auteurs précédemment cités aient fait la distinction entre communauté de pratique et communauté d'apprentissage, pour Allaire (2011), une communauté d'apprentissage virtuelle est, par essence, un dispositif de développement professionnel. En effet, la communauté permet de générer des interventions dans un contexte particulier. De plus, l'élaboration d'un discours collectif ancré dans un contexte de pratique professionnelle contribue à l'arrimage des savoirs. Ainsi, les recherches entourant la communauté de pratique ont été effectuées en lien avec les apprentissages professionnels et la pratique réflexive.

Les communautés virtuelles d'apprentissage ont fait l'objet de plusieurs questionnements qu'il est pertinent de détailler plus spécifiquement. Elles font l'objet de la prochaine partie.

2.3.2.1 La communauté virtuelle d'apprentissage

D'Halluin et Vanhille (2000) ajoutent que la communauté virtuelle dite d'apprentissage comprend un ensemble d'individus entrant en interaction pour coopérer dans un but spécifique. La communauté virtuelle d'apprentissage implique donc qu'un groupe de personnes se rencontrent régulièrement dans un espace virtuel dans le but de partager, d'explorer, de découvrir ou de comprendre un phénomène complexe (Sylla et De Vos, 2010). Campos (2001) atteste que cette communauté nouvellement créée permet d'échanger et de partager des connaissances. Pour Laferrière (2005), dans ce type de communauté, les apprenants interagissent pour

faire avancer leurs connaissances personnelles et collectives. C'est donc dans ce contexte que l'apprentissage se fait.

Toutefois, il reste difficile de préciser les caractéristiques d'une communauté virtuelle d'apprentissage (Daele, 2004). L'apprentissage se réaliserait toujours en lien avec un contexte particulier qui lui donnerait un sens, soit le contexte social. Dans une étude portant sur le développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle, Daele (2006, dans Daele, 2010) a mis en évidence le fait que la qualité des relations sociales et les occasions de débattre de problématiques et de pratiques pédagogiques constituaient des conditions importantes d'apprentissage pour les apprenants. Cependant, pour que l'apprentissage puisse avoir lieu, la socialisation au sein des communautés virtuelles d'apprentissage serait un phénomène essentiel (Audran et Daele, 2009). Cette socialisation resterait toutefois difficile à repérer et à analyser. De ce fait, ces chercheurs se sont demandé quels étaient les indices de construction d'une communauté virtuelle d'apprentissage et comment se caractérisait le sentiment d'appartenance à un groupe au sein duquel l'apprentissage se faisait.

Afin de modéliser les types de rapport entretenus par les membres de la communauté virtuelle, Audran et Daele (2009) ont cherché à comprendre comment se construisent les représentations des apprenants quant aux possibilités qu'ils ont d'apprendre grâce à des interactions virtuelles. À cette fin, ils ont trouvé que les interactions entre les membres sont essentiellement individualistes au départ, mais qu'elles évoluent ensuite vers la création collective d'un espace social positif. En effet, au début l'apprenant se contente de répondre à la question posée par l'enseignant sans prendre en compte les réponses de ses pairs, puis il évolue vers la création collective d'un espace social positif amenant alors à l'apprentissage visé. Ainsi, pour que la création collective d'un espace social positif se fasse, il faut que règnent des relations

socioaffectives empreintes de cohésion, de confiance, de respect amenant un fort sentiment d'appartenance à la communauté (Audran et Daele, 2009).

En 2010, Daele se questionne à nouveau sur les conditions d'engagement, de participation et d'apprentissage dans une communauté virtuelle d'apprentissage. La construction d'interactions sociales basées sur la confiance et le sentiment d'appartenance est une fois de plus mise en exergue. Le sentiment d'appartenance contribue alors à l'émergence de relations de soutien, d'échanges positifs entre les pairs et d'une pensée critique.

Un autre type de communauté virtuelle d'apprentissage se distingue. Il s'agit de la communauté d'élaboration de connaissances (Laferrière, 2005). Les membres de ce type de communauté auraient plutôt recours à leurs connaissances antérieures et à de nouvelles connaissances pour formuler des questions, collecter des données, les analyser pour formuler des interprétations, voire des arguments afin de les réfuter, de les confirmer ou d'enrichir les propos des autres. Le discours évolue au fur et à mesure des interactions, ce qui amène la co-élaboration de connaissances (Laferrière). Par conséquent, la communauté d'apprentissage virtuelle favorise l'émergence de coopération (soit l'organisation partagée du travail pour laquelle chaque apprenant est responsable) ou de collaboration (soit l'effort mutuel et coordonné des participants pour résoudre un problème ensemble). La collaboration serait alors le moyen d'assurer la participation et la construction sociale de la connaissance. La coopération, quant à elle, favoriserait une meilleure appropriation des contenus (Senteni, Aubé et Dufresne, 2001).

Pour préciser davantage, la communauté virtuelle est définie comme un ensemble d'individus avec des caractéristiques communes communiquant au moyen d'interactions asynchrones. La communauté d'apprentissage, elle, est un lieu privilégié d'apprentissage permettant l'action et la co-construction de connaissances.

D'Halluin et Vanhille (2000) regroupent ces deux termes et définissent la communauté d'apprentissage virtuelle comme un ensemble d'individus entrant en interaction pour coopérer. Une partie ou la totalité de l'interaction doit avoir lieu dans cette communauté virtuelle. Toutefois, un groupe d'apprenants qui interagit ne constitue pas nécessairement une communauté d'apprentissage. À cet égard, c'est la nature des interactions qui détermine l'apprentissage (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003). En effet, « la participation à une communauté constitue une forme d'apprentissage libre, informel, collaboratif, contextualisé, guidé par des experts praticiens » (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003, p. 23).

Finalement, les communautés virtuelles d'apprentissage représentent à elles seules un objet de recherche relativement large. De leur construction aux apprentissages qui s'y font, les recherches font ressortir leur potentiel, notamment par rapport aux répercussions qu'elles ont sur la pratique des apprenants. Cependant, les interactions asynchrones seules ne suffisent pas à créer une communauté d'apprentissage en ligne. En effet, comme la qualité argumentative des interactions est parfois limitée, le partage des idées reste trop léger pour permettre une réflexion en profondeur et constituer alors une véritable communauté d'apprentissage virtuelle (Dieumegard et Durand, 2005 ; Liu, 2007 ; Sowan et Jenkins, 2013 ; Tobarra *et al.*, 2014).

Ainsi, la communauté virtuelle est le dernier contexte d'apprentissage dont la présente recension des écrits fait état. Il semble toutefois approprié de préciser que même si les références citées semblent quelque peu âgées, elles conservent leur pertinence compte tenu des informations qu'elles permettent de mieux comprendre. Finalement, la dernière partie se concentre sur les apprentissages mentionnés dans les recherches portant sur la formation en ligne.

2.4 Apprentissages dans une formation en ligne

L'apprentissage est considéré comme un processus social de construction de connaissances et de transformation sociale des individus et de leur environnement (Ferrone, 2011). Cette notion d'apprentissage précisée, il est nécessaire de spécifier qu'il en existe plusieurs types, même s'il semble difficile de faire une évaluation formelle de tous les types d'apprentissages possibles dans les environnements d'apprentissage asynchrone (Yilmaz et Yurdugül, 2013). Malgré cette difficulté, les recherches révèlent qu'en plus des apprentissages de type scolaire sanctionnés par des examens ou des travaux, des apprentissages professionnels ou informels peuvent également être réalisés. Les prochaines sections font état de ces résultats.

2.4.1 Les apprentissages scolaires

Les apprentissages sont dits scolaires lorsqu'ils répondent aux attentes de l'enseignant et qu'ils sont sanctionnés par des épreuves (travail ou examen) qui les valident. Ces apprentissages sont ciblés par l'enseignant qui tente de les faire atteindre aux apprenants en fonction des besoins déterminés par la formation. Dans cette perspective, ils sont plus souvent d'ordre théorique que pratique.

Dès lors, les contextes précisés précédemment contribuent à façonner les apprentissages scolaires dans la mesure où ils multiplient les occasions de faire des productions écrites dans le cadre d'échanges entre les apprenants, mais également entre apprenants et enseignant. À cet effet, ces productions écrites basées sur des échanges d'idées via les interactions asynchrones peuvent conduire à un apprentissage (Agudo-Peregrina *et al.*, 2014). À cet égard, les interactions asynchrones semblent aider les apprenants à mieux traiter l'information et permettent également à l'enseignant de faire des rétroactions personnalisées menant à des pratiques correctives. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est essentiel. En

effet, pour que les apprenants obtiennent les résultats escomptés, l'enseignant ne peut faire l'économie de préciser ses consignes et de clarifier ses attentes (Degache et Nissen, 2008).

Un autre élément relevé réside dans le fait que le partage de points de vue entre les apprenants semble permettre leur développement. En effet, les apprenants sont encouragés à exprimer leur pensée en réfléchissant à ce qu'ils écrivent sans précipitation. Dans cette perspective, les discussions en différé permettent à l'apprenant d'avoir une certaine distance conceptuelle (Sensevy *et al.*, 2005 ; Yap et Chia, 2010). Par exemple, un outil comme le forum de discussion (qui, par essence même, se définit par une suite d'interactions asynchrones entre apprenants) tendrait à stimuler à la fois l'apprentissage et la critique réflexive puisque l'apprenant est amené à exprimer ses idées avec ses pairs et à construire des connaissances à travers des débats et des consensus (Martinez de Monarrez et Korniejczuk, 2013).

Ainsi, les apprentissages scolaires se font tout au long d'une formation en ligne, et particulièrement grâce aux interactions asynchrones (Liu, 2007). À cet effet, il semble que plus il y a d'interactions, meilleurs sont les résultats des apprenants. En ce sens, les interactions asynchrones prédiraient même le succès des apprenants (Agudo-Peregrina, *et al.*, 2014 ; Dalelio, 2013 ; Sun et Hsu, 2013). Cependant, le nombre d'interactions ou la qualité des interactions asynchrones n'est pas soulevé comme élément significatif.

2.4.2 Les apprentissages professionnels

Les apprentissages professionnels se retrouvent au cœur du développement des compétences des professionnels. Ils sont visés par la formation continue en ligne, mais semblent facilités par les interactions asynchrones entre des membres qui partagent leur expérience professionnelle au sein d'une communauté dite de pratique.

Ils se distinguent des apprentissages scolaires en ce sens qu'ils concernent des adultes qui suivent une formation continue, conciliant leurs études sans quitter leur milieu de travail.

Les résultats d'une recherche portant sur le développement de compétences professionnelles dans le cadre d'une communauté virtuelle (Sylla et De Vos, 2010) font ressortir que les membres d'une communauté qui partagent leur expérience et leurs savoirs collaborent au processus de formation des autres. Les interactions asynchrones permettraient donc les apprentissages professionnels.

Cependant, il est essentiel de préciser que les apprentissages professionnels sont le fruit de savoirs partagés entre professionnels. Ainsi, l'apprenant qui entreprend une formation en ligne en vue de faire des apprentissages professionnalisants doit avoir une pratique professionnelle qui peut être commune à tous les apprenants qui participent à la formation ou dans un champ d'expertise disciplinaire connexe (p. ex., dans les métiers de la santé, il n'est pas rare de voir se côtoyer différents experts du domaine de la santé qui suivent une formation sur un thème transversal). Là encore, les apprentissages professionnels sont un résultat de la formation continue en ligne aidé par des interactions asynchrones de qualité. Parmi les apprentissages professionnels qui peuvent être effectués, la pratique réflexive est parfois perçue comme une compétence que les interactions asynchrones permettraient de développer¹.

¹ Il est à noter que dans une étude précédemment citée (Lehrer, 2013), la pratique réflexive était considérée comme outil d'aide au développement professionnel. Ainsi la pratique réflexive peut être considérée à la fois comme un outil de développement professionnel et comme une compétence.

2.4.2.1. La pratique réflexive

Beaucoup d'auteurs s'accordent pour dire que la formation en ligne et particulièrement les interactions asynchrones participent au développement de la pratique réflexive (Allaire, 2015 ; Al-Samarraie, Teo et Abbas, 2013 ; Legault, 1999 ; Martinez de Monarrez et Korniejczuk, 2013 ; Sowan et Jenkins, 2013). En effet, les adultes peuvent apprendre à adopter une posture réflexive et construire savoirs et compétences professionnelles en partageant leur discours au cœur d'interactions asynchrones. Quand le besoin de partager ou d'échanger des pratiques se fait sentir, les pairs constituent une source d'aide au processus d'autoformation et de construction collective des connaissances. Ainsi, Allaire (2011, 2015) et Sylla et De Vos (2010) soulignent l'utilité de la réflexion sur la pratique facilitée par les interactions en ligne, spécifiquement lorsqu'elles sont asynchrones.

Par ailleurs, dans une thèse récente, Collin (2010) postule que c'est, entre autres, dans l'interaction entre pairs que se construit la pratique réflexive, il a donc tenté de comprendre comment ladite pratique réflexive se construisait dans les interactions asynchrones. Pour ce faire, il a analysé les interactions en ligne d'étudiants stagiaires en formation initiale en enseignement afin d'en dégager les éléments et de bâtir le concept de pratique réflexive interactionnelle. Collin (2010) fait ressortir que les étudiants stagiaires s'expriment davantage sur leurs préoccupations quant à la résolution de problèmes sur les forums et qu'ils sont moins enclins à réfléchir sur leur pratique en développement. Toutefois, outre ces résultats, il découvre que la communauté virtuelle semblerait être un soutien secondaire, les étudiants stagiaires lui préférant leur enseignant associé et les interactions en présentiel.

Collin et Karsenti (2011) voient également dans la pratique réflexive une compétence à acquérir. Pour ce faire, ils s'interrogent sur les observations qui peuvent être faites de la pratique réflexive et sur la façon dont se manifestent concrètement les éléments

qui prouveraient la maîtrise de cette compétence. Pour ce faire, ils identifient quatre conditions d'efficacité à la pratique réflexive interactionnelle, elles-mêmes issues des éléments identifiés par Collin (2010). En effet, la condition développementale (chercher à repousser les limites développementales identifiées), la condition académique (présenter explicitement aux apprenants les intentions de formation et justifier l'obligation de participer à un tel processus), la condition sociale (instaurer un climat de respect, de confiance et de droit à l'erreur dans le groupe) et les conditions interactionnelles (tant au niveau de l'outil qu'au niveau du mode d'interaction) semblent être des préalables à une pratique réflexive interactionnelle efficace.

Ainsi, la pratique réflexive est une compétence à travers laquelle les apprentissages professionnels des adultes s'expriment dans le cadre de formation en ligne. Les apprentissages informels sont la dernière forme d'apprentissage que les apprenants peuvent faire dans le cadre d'une formation en ligne. Ils sont explicités dans la prochaine section.

2.4.3 Les apprentissages informels

Les apprentissages informels restent une notion floue, complexe et instable, mais tiennent une place prépondérante lorsqu'il est question de formation continue ou d'apprentissage tout au long de la vie (Cristol et Muller, 2013). En effet, ces derniers recouvrent l'ensemble des apprentissages acquis en dehors des organismes éducatifs officiels (par exemple, une école), ou non officiels (par exemple, un centre communautaire), à tous les moments de la vie et aux personnes de toutes professions (Schugurensky, 2007). L'évaluation de ces apprentissages ne se fait pas facilement étant donné qu'ils ne sont pas jaugés à l'aide de travaux ou d'examens. De plus, ils sont difficilement quantifiables parce que non observables et plutôt diffus (Cristol et Muller).

Les apprentissages informels représentent donc un défi à reconnaître. Les interactions diverses et ne faisant pas partie des activités prévues au programme du cours semblent pouvoir produire des apprentissages informels (Schugurensky, 2007). Ces apprentissages informels se traduiraient par le développement de compétences interpersonnelles, par exemple en établissant des relations sociales et affectives avec leurs pairs (Conrad, 2008 ; Skinner, 2009). Ils peuvent également se retrouver dans l'essor de compétences intrapersonnelles qui s'expriment par des découvertes sur soi et sa façon d'apprendre ou de réagir à certains contenus. Finalement, les apprentissages informels peuvent être identifiés grâce au développement de compétences transversales de type relationnel et communicationnel (Eneau et Simonian, 2011) dans un contexte de formation en ligne.

Les trois types d'apprentissages décrits (scolaires, professionnels et informels) sont reconnus comme les résultats dont les apprenants témoignent, que ce soit en accomplissant avec succès leur formation (les apprentissages sont évalués) ou en attestant de leur influence sur des sphères de développement professionnel ou personnel. À cet égard, les apprenants seraient amenés à accroître leurs compétences cognitives et socioaffectives, à la condition que l'enseignant soit présent significativement dans leur cheminement et dans leurs échanges (Martinez de Monarrez et Korniejczuk, 2013). De plus, les apprentissages peuvent s'exprimer par le développement de certaines habiletés technologiques et communicationnelles, mais aussi se traduire par des compétences acquises tant au niveau du savoir-faire que de certains concepts d'ordre méthodologique (Paechter et Maier, 2010).

Finalement, la formation en ligne, et plus spécifiquement les interactions asynchrones, peut être à l'origine de l'acquisition de nouvelles connaissances évaluées par la capacité à mémoriser des éléments, tout comme dans la construction de nouvelles connaissances (Laferrière, 2005) ou dans la maîtrise progressive d'une compétence (Bril, 2002).

Compte tenu de l'ensemble des éléments présentés, il apparaît nécessaire de dresser un bilan de la recension des écrits effectuée. Ce bilan est formulé ci-après.

2.5 Bilan de la recension

Les recherches présentées ont permis de mettre en lumière une série de résultats qui amènent à considérer la formation en ligne en fonction de plusieurs dimensions. D'abord, les conditions du succès permettent de comprendre les enjeux inhérents à la persévérance, à la communication et à la satisfaction des apprenants. Ensuite, les contextes d'apprentissage, que sont la collaboration et les communautés virtuelles d'apprentissage, semblent un terreau fertile pour les apprentissages des apprenants. Enfin, plusieurs types d'apprentissages semblent pouvoir être faits dans le cadre d'une formation en ligne et particulièrement grâce aux interactions asynchrones. Ainsi, bien que la recension des écrits ne soit pas exhaustive compte tenu de l'incommensurable abondance de recherches dans le domaine, il n'en reste pas moins que la notion d'expérience singulière d'apprenants inscrits dans une formation en ligne ne semble pas avoir été approfondie ou mise en perspective comme objet principal de recherche dans les études portant sur la formation en ligne.

De plus, d'un point de vue méthodologique, les recherches ayant pour objet la formation en ligne se distinguent en trois types. D'un côté se retrouvent les recherches dont le but est d'explorer les relations entre dispositif pédagogique et apprentissage. Plus nombreuses, elles dissèquent les variables pour les mesurer, les décrire, faire des corrélations ou identifier des liens de cause à effet. Ainsi, plusieurs instruments ont été utilisés pour mesurer, entre autres, la connexité (Online Student Connectedness Survey dans Bollinger et Inan, 2012), le style d'apprentissage (Barch Learning Style Inventory, 2006 dans Harrel II et Bower, 2011), ou encore la satisfaction des apprenants et le transfert de leurs apprentissages dans leur pratique (Learner Satisfaction and Transfer-of-learning Questionnaire dans Gunawardena *et*

al., 2010). Des questionnaires en ligne ont également été utilisés dans plusieurs recherches (Duplâa et IsaBelle, 2012 ; Peters, Shmerling et Karren, 2011 ; Yang et Durrington, 2010). Choisis pour leur facilité de diffusion auprès d'un grand nombre de potentiels participants, les questionnaires en ligne permettraient de faciliter la participation, mais aussi de colliger plus rapidement les données. Même si la taille de certains échantillons est parfois discutable, le but de ce type de recherche et donc son appareillage méthodologique ne sont pas critiquables en soi, si ce n'est qu'il n'aide pas à répondre à la question à l'étude à savoir : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne ?

D'un autre côté, le fait que les interactions entre pairs et entre apprenants et enseignants sont un soutien à l'apprentissage (Eneau et Simonian, 2011 ; Sylla et De Vos, 2010) a mené à l'analyse des forums de discussion, des discussions instantanées et des courriels échangés entre pairs et entre apprenants et enseignants. Les analyses du contenu des interactions ont permis d'identifier les types de discours construits au cœur des forums, d'évaluer le processus de création des travaux collaboratifs et le cheminement des apprenants pour y arriver, ainsi que d'établir que différents savoirs et diverses compétences se construisaient au sein des communautés. Les analyses de contenu sont parmi les plus répandues en ce qui concerne l'analyse des interactions en ligne. En effet, analyser les contenus d'interactions permet de voir les étapes de construction des compétences, le cheminement cognitif des apprenants et d'un groupe d'apprenants qui doivent travailler ensemble, mais à distance (Eneau et Simonian ; Sylla et De Vos). Toutefois, analyser les contenus ne permet pas non plus de répondre à une question de recherche ciblant précisément l'expérience singulière d'apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.

Enfin, un troisième type de recherche, moins répandu, se distingue. Quelques chercheurs choisissent une approche de nature inductive pour comprendre les représentations qu'ont les apprenants de leur participation à des forums de discussion

(Sylla et De Vos, 2010) ou encore pour comprendre comment la participation à un cours en ligne peut avoir un impact sur leur relation avec leurs collègues de travail (Conrad, 2008). Une visée compréhensive se dégage de ces recherches. Bien qu'en partie expliquée par l'analyse de contenu de forums de discussion (dans la recherche de Sylla et De Vos), cette compréhension est également le fruit de données issues d'entretiens semi-dirigés. Ces entretiens auprès d'apprenants et de leurs collègues de travail (dans la recherche de Conrad) ont permis de mieux cerner les contextes desquels étaient issus les apprenants, mais aussi de faire le lien entre ces contextes (scolaire et professionnel). Finalement, la démarche générale de ces recherches et les outils utilisés semblent plus adaptés pour répondre à la question de la présente recherche doctorale.

Pour conclure ce chapitre, il faut souligner que les recherches qui s'intéressent à la formation en ligne sont nombreuses. Le fait que ce type de dispositif de formation soit encore un objet de questionnement atteste du fait que l'ensemble des problèmes de recherche n'a pas été résolu. À cet égard, une démarche de recherche innovante et un point de vue nouveau peuvent être bénéfiques pour affiner d'autant plus les trouvailles, notamment à travers l'expérience d'apprenants adultes dans un contexte de formation continue en ligne. Dans cette perspective, la présente recherche tentera de mettre en lumière l'expérience d'apprenantes particulières, à savoir des éducatrices de jeunes enfants, inscrites dans une formation continue en ligne.

Pour s'assurer de circonscrire davantage toutes les dimensions permettant de répondre à la question de recherche : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne, il semble pertinent se doter d'un cadre théorique articulé autour de l'adulte apprenant. Ce cadre théorique est présenté dans le troisième chapitre.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

Le premier chapitre a révélé la pertinence sociale et scientifique du problème de recherche à l'étude. Qui plus est, la question des enjeux éducatifs a été soulevée, permettant de faire ressortir, à travers les résultats de quelques recherches, plusieurs éléments favorisant l'apprentissage des adultes. Toutefois, il semblerait que la contribution des théories de l'apprentissage spécifique aux apprenants adultes n'ait été que peu utilisée dans la plupart de ces mêmes recherches (Gravani, 2012).

Le second chapitre a mis en lumière une recension de plusieurs écrits ayant trait à la formation en ligne. Cette recension a permis de mettre en évidence, non seulement les préoccupations du monde de la recherche pour la formation en ligne asynchrone, mais aussi les constats de plusieurs recherches. De plus, cette recension des écrits a fait émerger la nécessité de se doter d'un cadre théorique articulé autour de l'apprenant adulte puisque celui-ci est au cœur même de la présente recherche doctorale.

Ainsi, plusieurs théories de l'apprentissage chez l'adulte sont examinées dans le but de faire émerger des éléments spécifiques permettant d'aller plus loin dans la compréhension de l'objet de recherche à l'étude, à savoir l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. Ces théories sont l'objet de ce troisième chapitre.

3.1 L'apprenant adulte

À ce jour, il est un postulat qui ne peut être négligé lorsqu'il est question de l'adulte, et surtout de l'adulte comme apprenant, c'est que ce dernier, quelle que soit sa

situation d'emploi, a minimalement été à l'école primaire. En plus des différences sur le plan de la maturation cognitive et du développement socioaffectif, le fait que les adultes aient généralement déjà une représentation de l'apprentissage, teinte d'un côté leur décision de se réinvestir dans une démarche d'apprentissage, et de l'autre la façon dont les formations doivent être pensées pour eux par les pédagogues.

Pour commencer, il est nécessaire de rappeler que l'adulte en situation d'apprentissage se définit, entre autres, par sa capacité à utiliser ses apprentissages passés pour agir et réfléchir (Balleux, 2000). De plus, lorsqu'il entreprend de nouveaux apprentissages, il le fait généralement de son plein gré, sauf en cas d'obligation décrétée par son employeur. Toutefois, dans le contexte où il a pris la décision de s'inscrire dans une formation, il semble particulièrement déterminé à apprendre et fortement motivé (Depover et Marchand, 2002).

Plusieurs théoriciens sont considérés par la communauté scientifique comme ayant eu un impact majeur dans la compréhension de l'adulte en tant qu'apprenant. Il est plus que pertinent de faire état de leurs travaux pour être mieux à même de considérer l'étendue et l'impact de leurs idées sur les questions éducatives actuelles relatives aux adultes en situation d'apprentissage. Les auteurs et leurs théories sont présentés par ordre chronologique de manière à mieux saisir l'évolution des écrits théoriques entourant l'apprentissage chez l'adulte.

3.1.1 John Dewey, Éducation et Démocratie (1916)

John Dewey est un philosophe de l'éducation et un pédagogue américain du début du XX^e siècle. Contrairement aux autres théoriciens ultérieurement présentés, il n'a pas exclusivement abordé le thème de l'éducation des adultes dans ses écrits. Pourtant, son influence a été considérable dans la fondation d'une école nouvelle et des

méthodes dites actives, ainsi que dans la poursuite des réflexions entourant l'apprenant adulte (Westbrook, 1993).

L'idée principale qui sous-tend les principes pédagogiques de Dewey est que lorsque l'enfant arrive à l'école, il a vécu des expériences diverses et variées, il n'est donc pas vierge de toute connaissance. L'enseignant, pour favoriser l'apprentissage chez l'enfant, doit alors provoquer son intérêt. Pour ce faire, il doit avoir à cœur de choisir les sujets à l'étude en tenant compte non seulement des intérêts de l'enfant, mais aussi de ses besoins et de ses expériences. De ce fait, un objectif éducatif doit se fonder sur les activités et les besoins intrinsèques de l'enfant, il doit pouvoir se traduire par des méthodes permettant la coopération dans des activités spécifiques. Ainsi, l'école ne doit et ne peut pas être séparée du monde qui entoure l'enfant (Dewey, 1916/2011).

Cette dynamique est identique tant chez l'enfant que chez l'adulte. L'un comme l'autre doivent être actifs en résolvant des problèmes qu'ils sont amenés à rencontrer au cours d'activités qui mobilisent leur intérêt. L'enseignant tiendra alors compte du fait que les adultes ont des expériences passées qui doivent être stimulées pour accroître leur propension à apprendre et leur engagement dans leur apprentissage.

Ainsi, Dewey est à l'origine d'un courant pédagogique qui met de l'avant l'idée que l'expérience passée influence l'expérience en cours au terme d'une interaction continue entre réflexion et action (Miron et Presseau, 2001). Sa nouvelle pédagogie vise à rendre actifs les élèves tout en les guidant. L'enseignant a alors la responsabilité de se servir de ce que les élèves ont déjà vécu pour les intéresser plus encore à apprendre. Ses idées servent de prémisses à celles d'autres théoriciens. Parmi ceux-ci, Lindeman est le premier à se spécialiser dans l'apprentissage des adultes.

3.1.2 Eduard C. Lindeman, Nouveaux besoins pour l'éducation des adultes (1944)

Dans les années 40, Lindeman est le premier pédagogue américain à penser à l'éducation spécifique des adultes. Pour lui, l'expérience est un élément essentiel dans la construction de l'identité de l'adulte. Il émet d'ailleurs quatre hypothèses qui constituent les fondements théoriques de l'apprentissage des adultes tel que conçu aujourd'hui :

1. L'éducation est la vie même, non une simple préparation à une quelconque vie future : l'éducation établit des liens avec la vie ;
2. L'éducation des adultes ne cherche pas à rejoindre des idéaux professionnels : elle est conçue autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant ;
3. L'éducation des adultes emprunte le chemin de situations réelles, vécues et non celles des matières académiques : elle est centrée sur une pratique et non sur une théorie ;
4. La meilleure ressource en éducation des adultes est l'expérience de l'apprenant : elle est l'élément clé, le « manuel vivant de l'apprenant adulte ». (Lindeman, 1926, dans Balleux, 2000, p.266)

C'est à partir de cela que Lindeman conceptualise l'éducation des adultes. Pour lui, il y a une différence entre éducation conventionnelle et éducation des adultes. Cette différence se retrouve au sein du processus d'apprentissage lui-même. L'expérience de l'adulte est l'élément essentiel de ce processus et compte tout autant que le savoir de l'enseignant (Brookfield, 1984). Lindeman (1945) affirme même que dans certaines classes pour adultes, il est parfois difficile de savoir qui apprend le plus de

l'autre. Ainsi, l'apprentissage est à double sens, il va et vient entre l'apprenant et l'enseignant, il se partage au même titre que l'autorité dans la classe, qui n'est plus le seul apanage de l'enseignant.

Par conséquent, Lindeman (1944) établit que l'éducation des adultes doit être pensée dans un climat collaboratif, informel et que celui-ci doit être fait d'échanges critiques entre enseignant et apprenants. Il souligne la primauté de l'expérience de chacun dans le processus d'apprentissage et le fait que l'échange interpersonnel est une pratique en soi. L'éducation des adultes doit donc être une activité continue dans laquelle l'adulte se sent concerné, non en tant que sujet, mais en tant qu'acteur de la situation d'apprentissage. Son expérience a alors un rôle encore plus grand à jouer (Brookfield, 1984). De ce fait, les programmes de formation des adultes doivent être conçus autour des besoins et intérêts de l'adulte, adulte qui doit lui-même prendre conscience de l'importance de son expérience dans son processus d'apprentissage.

Lindeman alimente donc la réflexion première de Dewey quant au rôle de l'expérience dans l'apprentissage. L'expérience passée doit être absolument prise en considération par ceux qui fondent et enseignent les programmes de formation pour adultes. Toutefois, il est possible de supposer que le contexte social et économique a également eu une influence sur la pensée de l'époque quant aux besoins de l'adulte. En effet, dans le contexte des années 40, en pleine Seconde Guerre mondiale, il semble que les besoins des adultes qui reviendront du front seront différents. Qui plus est, les changements économiques et sociaux opérés à l'époque des Trente Glorieuses ont demandé aux adultes de moderniser leurs savoirs et leurs compétences.

Ainsi, Lindeman est le premier à rendre explicite la spécificité de l'éducation des adultes en mettant l'accent sur la nécessité de se servir de cette spécificité pour nourrir autant les réflexions sur les apprentissages des adultes que les apprentissages eux-mêmes. Il est également de ceux qui estiment que l'expérience est essentielle à

prendre en compte pour répondre au mieux aux besoins des adultes en situation d'apprentissage. Knowles continue dans cette lancée et perfectionne davantage le cadre théorique entourant l'apprentissage des adultes.

3.1.3 Malcolm Knowles, L'apprenant adulte (1970)

Dans les années 70, Knowles va plus loin que les pionniers Dewey et Lindeman quant au rôle de l'expérience dans l'apprentissage de l'adulte. En partant du principe que l'expérience de l'adulte est un élément déterminant et incontestable, il propose une théorie plus élaborée de l'éducation des adultes qu'il nomme andragogie. Ainsi, il définit l'andragogie comme un art et une science pour aider les adultes dans leur apprentissage (Knowles, 1977 ; Tight, 2002).

Toutefois, il est nécessaire de rappeler la réflexion qui sous-tend l'émergence de cette théorie. Knowles (1978) atteste que les adultes sont motivés à apprendre si leurs besoins et intérêts sont satisfaits par une formation. Besoins et intérêts de l'adulte sont donc les points de départ qui doivent mener à l'organisation d'activités d'apprentissage. Ce n'est pas sans rappeler la théorie de Lindeman qui est le premier à parler des besoins de l'apprenant adulte, ainsi que la théorie de Dewey qui atteste que l'intérêt est essentiel dans l'organisation d'activités d'apprentissage. Toutefois, Knowles (1978) va plus loin en affirmant que les activités doivent être orientées vers les centres d'intérêt, mais surtout vers les situations de vie des adultes, plus particulièrement, ces activités doivent être basées sur leur réalité.

Dans ses écrits, l'expérience est encore une fois valorisée pour sa richesse dans l'apprentissage des adultes. Toutefois, Knowles (1990) précise un peu plus en quoi elle consiste. Pour lui, l'expérience se retrouve dans l'interaction que l'individu a avec son environnement. Ainsi, la qualité de l'apprentissage dépend de la qualité de l'interaction entre l'individu et son environnement. De ce fait, l'environnement a un

rôle actif dans l'éducation des adultes. À cet égard, il semble que les adultes attachent plus de sens aux apprentissages qu'ils font grâce à des situations qui mettent à profit leur propre expérience, donc leurs propres interactions avec leur environnement, qu'aux apprentissages qu'ils acquièrent passivement (Knowles).

Dans une autre perspective, pour Knowles (1990), même si l'adulte est dépendant de l'enseignant dans certaines situations d'apprentissage, il n'en reste pas moins qu'il se distingue de l'enfant par sa capacité à s'autogérer, donc à s'autodiriger dans ses apprentissages. L'adulte doit alors identifier ses propres besoins d'apprentissage pour que le programme soit orienté vers ses besoins spécifiques sur le plan des compétences visées. À cet effet, l'enseignant a donc la responsabilité de trouver des outils pour aider l'apprenant à définir ses propres besoins.

Ainsi, l'adulte doit s'engager dans un processus d'identification de ses propres besoins d'apprentissage. Mais pour que cela soit possible, l'enseignant doit établir un climat d'apprentissage empreint de vérité et de respect mutuel, informel, ouvert et chaleureux, éléments que l'on retrouve déjà chez Lindeman. L'enseignant-andragogue est donc vu comme un facilitateur de l'apprentissage et un agent de changement chez l'adulte (Knowles, 1990). Il a alors la responsabilité d'encourager et de nourrir le besoin d'apprentissage de l'adulte. Pour ce faire, il lui incombe de respecter 7 conditions essentielles pour assurer le succès de l'apprenant :

1. Instaurer un climat propice à l'apprentissage ;
2. Créer un mécanisme de planification commune ;
3. Diagnostiquer les besoins d'apprentissage ;

4. Formuler les objectifs du programme qui répondront aux besoins diagnostiqués ;
5. Concevoir un modèle des expériences d'apprentissage ;
6. Conduire ces expériences ;
7. Évaluer les résultats et refaire un diagnostic. (Knowles, 1981, p. 125)

Ces 7 conditions sont de la responsabilité de l'enseignant qui, lui, contribue à l'apprentissage des adultes. Ce sont des actions spécifiques que l'enseignant doit instituer pour mener à bien les objectifs qu'il fixe aux adultes avec leur aide. C'est à partir de là que l'enseignant peut répondre aux besoins des adultes. Knowles (1990) affine son modèle andragogique en 6 points spécifiques qui recouvrent l'ensemble des éléments théoriques issus de ses travaux :

1. Le besoin de savoir de l'apprenant

Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. Tough (1979, dans Knowles, 1990) remarque que les adultes vont faire le compte de ce qu'ils ont à gagner à apprendre par rapport aux conséquences liées à l'abandon de l'apprentissage. Ainsi, le premier devoir de l'enseignant est d'aider l'adulte à comprendre pourquoi il a besoin d'apprendre. Par la suite, la formation proposée pourra permettre d'améliorer leur efficacité au travail et leur qualité de vie (Knowles).

2. Le concept de soi de l'apprenant

Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions. D'un point de vue psychologique, ils éprouvent le besoin d'être traités et considérés par les enseignants comme des individus capables de s'autogérer. De ce fait, ils n'admettent pas que les autres leur imposent leur volonté bien qu'ils retrouvent certaines attitudes de personne dépendante quand ils sont dans la situation d'apprenant. Ainsi, l'enseignant doit faire bien attention à la contradiction de l'adulte, à savoir son envie que lui soient enseignés des éléments pendant qu'il reste passif tout en souhaitant faire lui-même le plus de choses possible pour son apprentissage. L'enseignant doit faire prendre conscience à l'adulte de son besoin d'autogestion pour permettre que le compromis soit possible (Knowles, 1990).

3. Le rôle de l'expérience de l'apprenant

L'enseignant doit personnaliser ses stratégies d'enseignement et ses activités d'apprentissage compte tenu de l'expérience des apprenants. De ce fait, cela implique que les interactions que les adultes ont avec leur environnement et leurs pairs constituent la source la plus riche d'apprentissage. Cela se retrouve dans des outils mettant de l'avant le groupe dans lequel il pourra y avoir des discussions, des simulations, des résolutions de problème ou de cas, ou encore des méthodes appliquées au contexte (Knowles, 1990).

4. La volonté d'apprendre de l'apprenant

Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances et les compétences à acquérir leur permettent de mieux affronter des situations réelles, en contexte de travail (Knowles, 1990).

5. L'orientation de l'apprentissage de l'apprenant

Les adultes orientent leurs apprentissages vers la vie. Ils sont disposés à apprendre s'ils estiment que cela les aidera à affronter des tâches et à résoudre des problèmes qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Ils assimilent plus facilement des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes si elles sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles (Knowles, 1990).

6. La motivation de l'apprenant

Il existe plusieurs motivations pour les adultes. Les motivations extérieures (salaire, promotion) et les motivations intérieures (estime de soi, qualité de vie). D'après Tough, 1979 (dans Knowles, 1990), tout adulte normalement constitué est motivé par le désir de progresser au cours de sa vie.

Ainsi, pour Knowles (1990), l'art d'enseigner à des adultes réside dans le fait de satisfaire à leurs besoins d'apprentissage en se centrant sur leurs interactions avec leur environnement, sur leurs expériences passées et présentes, et en privilégiant certaines tâches à accomplir. En effet, les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils apprennent quelque chose et quelle en sera l'utilité dans leur vie. Même s'ils sont motivés, il faut déterminer leur intérêt et d'où vient leur volonté d'apprendre pour satisfaire au mieux à leurs besoins. Plus que Dewey et Lindeman, Knowles assoit l'idée que l'expérience a un rôle essentiel dans l'apprentissage des adultes.

À peu près au même moment, deux théoriciens contribuent à parfaire les notions d'apprentissage chez l'adulte. Kolb priorise l'apprentissage expérientiel et Schön le praticien réflexif. L'apprentissage expérientiel étant directement issu des idées de Knowles, la théorie de Kolb est approfondie dans la prochaine partie.

3.1.4 David A. Kolb, L'apprentissage expérientiel (1984)

Kolb théorise l'idée qu'apprentissage et expérience sont liés dans un même processus dont l'aboutissement ne doit pas être le résultat en tant que tel, mais plutôt la compréhension issue de la réflexion émergeant du savoir déjà acquis et de l'expérience de l'apprenant (Chevrier et Charbonneau, 2000 ; Tight, 2002). En effet, cette dernière mène à la création d'un nouveau savoir qui permet l'adulte à s'adapter continuellement au monde qui l'entoure (Balleux, 2000).

L'apprentissage expérientiel met donc en relation le savoir et l'expérience de l'apprenant. À cet égard, Kolb définit un modèle qui tient compte de quatre principes :

1. L'expérience concrète permet à l'adulte d'observer ;
2. L'observation l'engage dans une réflexion ;
3. La réflexion l'amène à élaborer des concepts abstraits ;
4. La compréhension des concepts est validée dans l'action. (Balleux, 2000 ; Chevrier et Charbonneau, 2000)

Ainsi, la théorie de Kolb prend racine dans l'idée que les savoirs déjà acquis et l'expérience vécue sont le point de départ de la compréhension et de la construction de nouvelles connaissances. L'expérience est donc là encore une composante clé qui permet à l'adulte d'appréhender l'apprentissage à partir de ce qu'il connaît déjà. De plus, la démarche même de l'apprentissage expérientiel met en relation la notion d'expérience avec celles de réflexion et de compréhension. Le tout est envisagé comme étant cyclique, chacun se nourrissant de l'autre pour avancer dans la construction de nouveaux savoirs (Balleux, 2000). Cette dynamique semble

essentielle à prendre en considération lorsqu'il est question de l'adulte en situation d'apprentissage. À cet effet, cette vision de l'apprentissage met l'accent sur le fait que l'adulte est maître de son apprentissage et que l'enseignant doit le guider à travers sa démarche.

Une fois de plus, il est du devoir de l'enseignant de tenir compte de l'expérience des apprenants pour être mieux à même de répondre à leurs besoins en matière d'apprentissage et de stratégies d'apprentissage. Toutefois, même si l'expérience passée a une importance indéniable, c'est l'expérience en cours qui est au cœur de l'apprentissage expérientiel. Plus exactement, l'enseignant doit mettre l'adulte en situation d'apprentissage à travers une expérience active pour alimenter sa réflexion, réflexion qui contribue à la compréhension et à la construction des nouveaux savoirs de l'adulte en formation.

Il semble alors évident que l'apprentissage expérientiel et le lien qui existe entre expérience et nouveaux savoirs trouvent écho auprès des idées de Schön quant au praticien réflexif. Ces idées sont tout aussi pertinentes à étudier, d'autant plus qu'elles concernent l'adulte en milieu de travail. Elles sont donc l'objet de la prochaine partie.

3.1.5 Donald A. Schön, Le praticien réflexif (1983)

Schön (1994) observe la relation qui existe, d'après lui, entre savoir académique et pratique professionnelle. Quand la pratique professionnelle se contente de ne faire qu'appliquer des théories issues de savoirs académiques, Schön se rend compte qu'il existe un fossé entre le monde des savoirs académiques et celui de la pratique professionnelle. En effet, l'agir professionnel est considéré comme complexe puisque même les praticiens les plus compétents ont de la difficulté à verbaliser ce qu'ils font et comment ils le font.

Dès 1974 et ses travaux avec Argyris, Schön s'intéresse à ce qu'il nomme « le savoir caché dans l'agir professionnel ». Son but est alors de développer une épistémologie, une théorie de la connaissance quant à l'agir professionnel. Pour ce faire, il faut distinguer deux éléments, à savoir la réflexion en cours d'action, et la réflexion sur l'action. Il définit chacun d'eux comme suit :

- La réflexion en cours d'action amène le praticien à développer une compréhension intuitive des phénomènes auxquels il est attentif. Cependant, il est envisagé que cette réflexion en cours d'action, qui amène le praticien à avoir une compréhension intuitive du problème, puisse paralyser son action. Pourtant, ce n'est pas le cas, « la pratique réflexive prend la forme d'une conversation avec la situation » (Schön, 1994, p. 349).
- La réflexion sur l'action conduit le praticien à devenir un chercheur dans un contexte de pratique. L'action devient, après coup, l'objet de la réflexion. Cette réflexion sur l'action se fait dans un retour analytique sur une interaction passée (Saint-Arnaud, 2001).

À cet égard, toute la question du concept de pratique réflexive se trouve dans les définitions mêmes de ce que sont la pratique et la réflexion. La pratique relève de l'agir et concerne le concret, l'expérience, le savoir-faire ou la manière d'agir. Elle serait la façon de décrire une action basée sur un ensemble de connaissances acquises par l'entraînement et l'expérience. La réflexion, quant à elle, est l'action de réfléchir, soit l'action de penser longuement, d'examiner quelque chose, de l'étudier, de songer à quelque chose. Elle semble alors être une bonne chose dans la mesure où elle n'exclut pas l'action (Greenwood, 1996). Le tout conduirait à rendre l'action entreprise parfaite par « un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain » (Barbier, 1996, p.31).

Finalement, dans le quotidien, la réflexion est simultanée à l'action, le praticien négocie avec toutes sortes de situations dans lesquelles il est amené à réfléchir. « La connaissance dans l'action est construite par l'expérimentation dans la pratique » (Miron et Presseau, 2001, p. 104). La réflexion en cours d'action implique alors une phase d'expérimentation en action. Le praticien qui cherche à transformer une situation, à résoudre un problème réfléchit dans le but de transformer la situation, il développe ainsi sa capacité à se représenter sa propre pratique. La connaissance produite en cours d'action est donc contextualisée, elle n'est pas généralisable, mais peut être transférée à des situations qui présentent une certaine similitude (Miron et Presseau).

Ainsi, la pratique réflexive vise « une meilleure appropriation des savoirs et le développement maximal de l'autonomie chez les personnes concernées » (Boutin, 2001, p. 120). Le praticien travaillera alors sa réflexion sur sa propre pratique avant de la partager avec ses collègues. Cette démarche suppose de porter un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi de faire une analyse individuelle et collective de ses actions et des décisions prises en cours d'action (Lafortune, 2006). Ce regard critique sur sa propre action prévoit non seulement une prise de conscience de ses pensées et de ses pratiques, mais également que le praticien ait la capacité de se représenter sa pratique comme en constante évolution. De ce fait, trois attributs sont octroyés à la pratique réflexive :

- La pratique réflexive permet l'analyse de son expérience passée, présente, future et conditionnelle. Elle s'accompagne d'une démarche de structuration ainsi que d'une démarche de transformation de ses perceptions et de son savoir. Elle vise également l'émergence ou l'explication d'un savoir tacite ;

- La pratique réflexive est une démarche qui fait appel à la conscience et à la prise en charge de son développement professionnel par la personne elle-même ;
- La pratique réflexive nécessite l'application d'une pensée rationnelle à la pratique (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001).

Schön (1994) fait de la réflexion sur l'action un objet de recherche qui l'amènera à développer une épistémologie de l'agir professionnel. Il ne s'agit pas seulement d'aider le praticien à développer plus rapidement sa capacité de réflexion en action, mais bien de développer une autre théorie de la connaissance, à savoir que la pratique permet de construire de nouvelles connaissances. L'action a donc sa propre intelligibilité et les praticiens doivent bâtir leurs propres théories pour répondre à leur réalité professionnelle (Bourrassa et Leclerc, 2002).

L'idée principale entourant le praticien réflexif est que réflexion et action sont incontournables lorsqu'il est question de l'adulte en milieu de travail et de la création de ses nouveaux savoirs. Cela rejoint donc les idées que l'expérience, la réflexion et l'action sont étroitement liées et qu'il faut en tenir compte lors de l'élaboration de programmes spécifiquement destinés à des adultes.

3.2 Synthèse

Pour faciliter la compréhension de l'ensemble des théories exposées et l'apport de chacune, le tableau 3.1 se veut la synthèse des contributions théoriques de chacun des auteurs dont les travaux sont au cœur du cadre théorique.

Tableau 3.1 : Contributions théoriques des auteurs

Auteur	Contributions théoriques
John Dewey (1916)	<p>L'apprenant a un bagage d'expériences diverses et variées.</p> <p>L'enseignant doit se servir de ce que les apprenants ont déjà vécu.</p> <p>Les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage doivent se concentrer sur l'apprentissage actif et la résolution de problème.</p> <p>L'expérience est vue comme une série d'expériences variées passées qui ont forgé l'apprenant et contribuent à le forger lorsqu'il est de nouveau en situation d'apprentissage.</p>
Eduard C. Lindeman (1944)	<p>L'apprenant a une identité particulière et est un acteur de la situation d'apprentissage.</p> <p>L'enseignant n'est pas le seul garant du savoir et de l'autorité.</p> <p>Les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage doivent être conçues autour des intérêts et des besoins de l'apprenant. Elles doivent être centrées sur la pratique et non seulement sur la théorie.</p> <p>L'expérience est présentée comme le vécu ayant façonné le caractère et l'identité de l'adulte tel qu'il est.</p>
Malcolm Knowles (1970)	<p>L'apprenant est motivé à apprendre lorsque ses besoins et ses intérêts sont satisfaits par la formation proposée. De plus, sa condition d'adulte l'amène à être responsable de ses décisions et capable de s'autogérer.</p> <p>L'enseignant doit aider l'apprenant à identifier ses besoins d'apprentissage, c'est un facilitateur d'apprentissage et un agent d'aide au changement.</p> <p>Les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage doivent être orientées sur les situations de vie quotidienne de l'apprenant. Elles comprennent la discussion, la simulation ou la résolution de problème.</p> <p>L'expérience est considérée comme l'interaction déterminante existant entre l'apprenant et son environnement.</p>
David D. Kolb (1984)	<p>L'apprenant est maître de son apprentissage.</p> <p>L'enseignant est un guide.</p> <p>Les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage doivent miser sur des situations dans lesquelles l'apprenant va pouvoir vivre une situation et expérimenter quelque chose. Elles doivent également permettre à l'apprenant de réfléchir sur son expérience.</p> <p>L'expérience est une situation concrète qui peut être observée avec un certain regard réflexif.</p>
Donald Schön (1983)	<p>L'apprenant est un praticien qui doit apprendre à réfléchir sur sa propre pratique avant de partager avec les autres ses apprentissages sur son agir professionnel.</p> <p>L'enseignant aide l'apprenant à développer ses habiletés réflexives.</p> <p>Les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage doivent être centrées sur l'agir professionnel.</p> <p>L'expérience est la pratique qui permet de construire de nouveaux savoirs en action.</p>

Les auteurs précédemment cités ont été les bâtisseurs de théories entourant l'apprentissage des adultes. L'ensemble de ces travaux a permis de mieux comprendre l'adulte en tant qu'apprenant dans un contexte spécifique, ils ont contribué à rendre explicite le rôle que l'enseignant-andragogue a auprès d'adultes en situation d'apprentissage. Ils ont également permis de mettre en évidence les besoins de ces adultes.

En résumé, il est également attendu qu'une situation d'enseignement propice à l'apprentissage de l'adulte doit favoriser un climat détendu, égalitaire, convivial, centré sur l'estime de soi, le désir de collaboration et les besoins des apprenants adultes. Les expériences professionnelles, sociales et personnelles de l'apprenant constituent une ressource riche à laquelle il pourra faire référence pour avancer dans ses apprentissages. L'enseignant-andragogue doit alors créer un climat d'apprentissage qui respecte l'apprenant en tant qu'adulte autonome avec une certaine expérience de vie et qui lui permette de transférer rapidement ses apprentissages à son milieu de pratique. Pour ce faire, l'enseignant-andragogue orientera ses interventions pédagogiques sur l'accomplissement de tâches, la résolution de problèmes et les mises en situation développant des habiletés comportementales et relationnelles, plutôt que sur la rétention d'informations (Depover et Marchand, 2002 ; Marchand, 2001). Des dispositifs d'apprentissage centrés sur la discussion en groupe, les études de cas, les démonstrations, les jeux de rôle et les projets d'action faciliteront son apprentissage (Depover et Marchand ; Dominicé, 2004).

De plus, il semble que la communauté d'apprentissage joue un rôle essentiel pour les adultes et le développement de leurs apprentissages, qu'ils soient formels ou informels (Merriam et Clark, 2006). Ainsi, il est nécessaire que les enseignants-andragogues prennent en considération les caractéristiques des adultes pour que leurs apprentissages puissent se réaliser. Ils doivent indéniablement considérer leurs

expériences pratiques, ainsi que les connaissances qui en résultent, tout autant que leur désir et leur intérêt à voir leurs apprentissages utiles aux besoins spécifiques qu'ils ont eux-mêmes identifiés.

Le cadre théorique dont la présente recherche se dote met en évidence le fait que les expériences à la fois comme pratiques et comme connaissances acquises à travers la pratique sont une source de données incontestables et qu'il est pertinent de les questionner. Pourtant, c'est bien l'expérience singulière et riche d'apprenants adultes particuliers inscrits dans une formation continue en ligne qui est au cœur de la présente recherche. Ainsi cette expérience peut autant relever du passé que du présent, elle peut être de l'ordre de la pratique professionnelle tout autant que du ressenti personnel. Elle peut également englober le développement personnel comme la professionnalisation des éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

3.3 Objectifs spécifiques de recherche

La recension des écrits et le cadre théorique maintenant mis en lumière, le but de la recherche et ses trois objectifs spécifiques sont formulés plus précisément. Ainsi, le but de la présente recherche est de comprendre l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. Les trois objectifs spécifiques sont :

1. Décrire l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.
2. Expliciter l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.

3. Conceptualiser l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.

Il convient de préciser que décrire correspond à l'action de rassembler tous les éléments exposés et dépeints par les apprenantes adultes interrogées (Fortin, 2010). Ainsi, les dimensions de leur expérience singulière comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne seront décrites. Expliciter signifie rendre plus claire et plus compréhensible l'expérience d'apprenantes des éducatrices de jeunes enfants, de sorte qu'aucune place ne soit laissée à l'ambiguïté et que rien ne puisse être contesté (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2016). Enfin, conceptualiser exprime le fait d'élever au niveau de concept les dimensions de l'expérience à l'étude (Centre national de ressources textuelles et lexicales). Le but et les objectifs spécifiques énoncés, le prochain chapitre rend compte de la méthode utilisée pour les atteindre dans le cadre de la présente recherche doctorale.

CHAPITRE IV

MÉTHODE

Les chapitres précédents ont permis d'établir la problématique, de justifier cette dernière au moyen d'une recension des écrits, en plus de se doter d'un cadre théorique articulé autour de théories portant sur l'apprenant adulte. Ainsi, la question principale de recherche a été énoncée et se pose comme suit : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne ? Dès lors, il a été précisé que le but de la recherche est de comprendre l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. Dans cette perspective, les objectifs de la recherche sont de (1) décrire, (2) expliciter et (3) conceptualiser l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.

Le présent chapitre expose la méthode spécifiquement utilisée pour répondre à la question et pour atteindre les objectifs propres à cette recherche doctorale. Pour ce faire, sont justifiés successivement : la démarche de recherche, la stratégie d'échantillonnage, les modalités de collecte des données, le type d'analyse des données choisi ainsi que les moyens mis en œuvre pour respecter les critères de scientificité et la déontologie.

4.1 Démarche de recherche

De manière générale, la démarche de recherche constitue l'ensemble des étapes qui guident le chercheur lors de l'élaboration de son devis de recherche. Cependant, il existe plusieurs types de démarche de recherche, celle-ci étant guidée par la façon

dont le chercheur conçoit la recherche scientifique, par la nature de son projet et par son rôle au sein même de celui-ci. De ce fait, le but de la recherche ainsi que la façon dont sont formulés les questions et les objectifs indiquent déjà dans quel type de démarche se situe le chercheur.

Comme énoncé précédemment, la présente recherche a pour but de comprendre l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. Par cette volonté, la démarche de recherche est compréhensive, soit caractéristique des recherches issues du paradigme interprétatif. Plus spécifiquement, la recherche s'inscrit dans une approche dite qualitative. Ainsi, dans les prochaines parties, la recherche qualitative est décrite dans son ensemble, et le type de recherche qualitative dans lequel se situe la présente recherche doctorale est précisé davantage.

4.1.1 La recherche qualitative

Ancrée dans une tradition épistémologique interprétative (Anadon et Savoie-Zajc, 2009 ; Savoie-Zajc, 2011), la recherche qualitative vise à mettre au jour les comportements humains ou les décisions prises dans des circonstances spécifiques en faisant fi de toute logique statistique généraliste. Elle s'applique à permettre l'exploration d'un phénomène particulier afin d'en comprendre la complexité (Creswell, 2007). Dans cette perspective, les nouvelles connaissances émergent à partir de l'expérience vécue par quelques individus représentatifs d'une certaine condition (Lincoln, 2010), mais surtout à partir du sens que ces individus, ou ces groupes d'individus donnent aux divers phénomènes dont ils font l'expérience (Creswell).

En plus de combler les manques d'un point de vue théorique, d'expliquer ou de découvrir le sens attribué à certains phénomènes (Merriam, 2009 ; Morse et Field,

1995), la recherche qualitative peut contribuer à la construction de théories (Maxwell, 2013 ; Morse et Field) ou faire émerger des concepts qui pourraient expliquer un comportement social humain (Yin, 2011). En effet, l'un des objectifs de la recherche qualitative réside dans le fait d'expliquer des émotions, des croyances, des valeurs, des actions et des comportements pour en comprendre le sens et la façon dont les personnes construisent leurs expériences et leurs actions (Maxwell ; Morse, 2011). Un autre des objectifs de la recherche qualitative vise la compréhension des significations que les individus donnent à leur propre vie (Anadon et Guillemette, 2007), la façon dont ils interprètent leurs expériences, le sens qu'ils leur attribuent et la façon dont ils construisent leur monde (Merriam, 2009 ; Pirès, 1997). De ce fait, la recherche qualitative met l'accent sur les préoccupations des acteurs telles qu'ils les vivent quotidiennement (Deslauriers et Kérisit, 1997), elle permet également d'étudier le sens que les personnes donnent à leur vie dans des conditions réelles (Yin, 2011). Par le fait qu'elle est inductive (Merriam ; Pirès), la recherche qualitative offre la possibilité d'entrer dans le monde des participants pour appréhender leurs points de vue et les représenter (Corbin et Strauss, 2008 ; Yin).

Il semble nécessaire de préciser que, en sus des buts énoncés précédemment, deux autres finalités à la recherche qualitative ont été identifiées, à savoir :

1. Comprendre le contexte particulier dans lequel les participants agissent ainsi que l'influence de ce contexte sur leurs actions (Creswell, 2007) ;
2. Comprendre le processus par lequel les événements et actions prennent place dans la vie des participants (Maxwell, 2013).

Par ces finalités, force est de constater que la compréhension au sens large est au cœur même de la posture épistémologique de la recherche qualitative (Charmillot et Dayer, 2007). Ainsi, d'un point de vue théorique, la compréhension d'un phénomène

passer fréquemment « par le sens et la signification que les participants donnent à leurs expériences » (Baribeau, 2011, p. 1) et se traduit par l'appropriation, par le chercheur, de toutes les dimensions attribuées au phénomène (ou aux expériences) et du sens que lui confèrent ceux qui le vivent personnellement (Lincoln, 2010). À cet effet, il semble impossible de séparer ce que les participants disent du contexte dans lequel ils le disent (Creswell, 2007) puisque ce dernier semble permettre de comprendre un phénomène dans son ensemble. Plus encore, le contexte permet de mettre en lumière la façon dont les participants créent et donnent du sens à une expérience particulière (Hays et Singh, 2012). Ainsi, la recherche qualitative ne peut faire fi du contexte dans lequel elle se déroule pour aboutir à la compréhension du phénomène à l'étude.

Par ailleurs, la recherche qualitative est complexe et, par son essence, peut se retrouver au cœur de différentes stratégies de recherche (étude de cas, théorie ancrée, phénoménologie, etc.). Néanmoins, il est essentiel de mentionner que, dans une perspective plus globale, ses principales caractéristiques sont autant sa volonté de comprendre l'expérience des participants que cette prédisposition à tenir compte du fait que les participants sont des experts. De ce fait, ils sont les premiers à pouvoir décrire leur expérience et la façon dont ils construisent le monde à travers le sens qu'ils attribuent à cette expérience (Yin, 2011). Les participants sont alors essentiels à la compréhension du phénomène et le contexte dans lequel ils évoluent devient un élément fondamental dans l'exploration et dans la compréhension dudit phénomène.

En résumé, la recherche qualitative se distingue par la place que le chercheur et les participants occupent tout au long du processus de recherche, et ce, dans un milieu le plus naturel possible (Creswell, 2007 ; Pirès, 1997). L'être humain est alors ce qui rend forte et imparfaite la recherche qualitative dans la mesure où il est l'acteur principal de la recherche avec sa capacité à objectiver les savoirs tout en étant source potentielle de biais (Vasilachis de Gialdino, 2012). Finalement, la description riche du phénomène à l'étude passe par un processus inductif au cours duquel le chercheur

collecte des données pour construire concepts ou théories (Merriam, 2009). C'est dans cette visée que le présent projet doctoral s'inscrit.

Dans la continuité de la visée compréhensive de la recherche qualitative, il semble nécessaire de préciser davantage certains éléments. À cet effet, la démarche de recherche est qualifiée de qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011), elle est explicitée plus spécifiquement dans la prochaine section.

4.1.2 La recherche qualitative/interprétative

Savoie-Zajc (2011) appose les adjectifs qualitatif et interprétatif lorsqu'elle qualifie la recherche « qualitative/interprétative », ce pour désigner à la fois la nature des données récoltées tout autant que le courant épistémologique sous-jacent à cette démarche spécifique de recherche. Ainsi, les données qualitatives sont de l'ordre du non quantifiable et se traduisent en mots ou en images. Le courant épistémologique interprétatif, lui, désigne la finalité de la recherche, à savoir comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience.

D'après Savoie-Zajc (2011), la démarche de recherche qualitative/interprétative se fonde sur la réalité des participants. De ce fait, elle se situe au cœur de leur quotidien et cherche à mieux le comprendre pour ensuite agir sur lui. De plus, un élément essentiel doit être pris en compte dans la démarche de recherche qualitative/interprétative, il s'agit de l'interactivité (Savoie-Zajc, 2011). Que ce soit entre les participants eux-mêmes, ou entre les participants et leur environnement, et par la suite entre les participants, leur environnement et le chercheur, les interactions sont sources de nombreux apprentissages pour le chercheur. Ce faisant, le chercheur tente de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions, elles-mêmes déterminées par l'environnement dans lequel se trouvent les participants à la recherche. Ainsi, les résultats issus d'une démarche de recherche

qualitative/interprétative se traduisent par la production de savoirs « enracinés dans une culture, un contexte, une temporalité » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126).

Dans la présente recherche doctorale, le but conféré à l'étude est de comprendre l'expérience singulière d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes. Pour saisir l'ensemble des éléments en lien avec le vécu singulier dans une formation continue en ligne, les éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes sont les mieux à même de partager leur expérience et tous les éléments inhérents aux enjeux de ce type de formation. Elles peuvent également mettre en perspective leur expérience par leur situation au sein même de la formation continue en ligne, mais aussi au sein de la recherche. De ce fait, s'intéresser à l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans un contexte de formation continue en ligne permet de faire émerger le sens qui lui est donné à travers l'ensemble des facettes qui enrichissent cette expérience. De plus, comprendre l'expérience de ces apprenantes permet d'agir sur les dispositifs de formation en ligne pour mieux répondre aux besoins éducatifs sur le plan de la formation des adultes qui ont des caractéristiques semblables.

D'autre part, les objectifs de la présente recherche, à savoir : (1) décrire, (2) expliciter, et (3) conceptualiser l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne, s'inscrivent dans la lignée d'un devis de recherche qualitatif/interprétatif puisqu'ils sont de l'ordre de la description, de l'identification d'un phénomène et de sa conceptualisation, objectifs menant à la compréhension d'un phénomène dans son ensemble dont seules les participantes à la recherche peuvent rendre compte (Deslauriers, 1991).

Ainsi, la démarche qualitative/interprétative se justifie en tout point pour mener à bien la présente recherche doctorale. Cependant, pour mieux arrimer la démarche de recherche avec le projet, il semble nécessaire de préciser deux éléments essentiels

déjà mentionnés en avant-propos, à savoir : le contexte dans lequel se déroule le présent projet doctoral, et le rôle joué par le chercheur dans ce contexte. Ces deux éléments sont explicités dans les prochains paragraphes.

4.1.3 Le contexte

Le contexte dont il est question dans le cadre de la présente recherche doctorale est celui d'une formation continue en ligne particulière dans laquelle des éducatrices de jeunes enfants sont inscrites comme apprenantes. Cette formation, dispensée par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), est spécifiquement destinée aux éducatrices de jeunes enfants (diplômées ou ayant une expérience dans le milieu des services de garde préscolaire ou scolaire) qui souhaitent compléter un programme de certificat en soutien pédagogique dans les centres de la petite enfance et autres services de garde.

La caractéristique principale de ce programme est qu'il s'agit de l'une des rares formations continues de niveau universitaire offertes aux éducatrices de jeunes enfants. De plus, c'est la seule formation continue entièrement en ligne dans laquelle elles peuvent s'inscrire au Québec. À cet effet, les orientations pédagogiques du certificat visent à répondre aux besoins exprimés par les éducatrices de jeunes enfants en service de garde en se centrant sur l'exercice de leur rôle de soutien pédagogique (Goyette, 2010). Par ailleurs,

[le programme] s'inspire également du modèle écologique de développement de l'enfant où les relations entre personnes, mais aussi entre les milieux, sont les principaux déterminants du développement de la personne et de son adaptation. Il s'inscrit dans une perspective andragogique, s'appuyant sur les connaissances et les habiletés déjà acquises par les étudiants. (UQTR, 2016)

Dans cette perspective, les cours recouvrent plusieurs sphères :

- le droit des jeunes enfants et de la famille ;
- la pédagogie en service de garde ;

- le développement langagier, social ou psychomoteur du jeune enfant en contexte de jeu ou d'activités éducatives précoces ;
- le développement professionnel des éducatrices de jeunes enfants à travers des questionnements sur leur qualité de vie au travail ou la façon de travailler en équipe dans un service de garde ;
- la collaboration avec les services sociaux et les professionnels de milieux multidisciplinaires en santé.

Ainsi, pour obtenir leur diplôme, les éducatrices de jeunes enfants doivent compléter 10 cours parmi les 12 que propose le programme. Tous, sans exception, sont entièrement supportés en ligne et dispensés en mode asynchrone. Malgré tout, chaque cours offre des stratégies pédagogiques variées qui recouvrent un ensemble de modalités asynchrones sur des plateformes internes à l'UQTR ou sur Moodle.

Pour ce faire, chaque enseignant en ligne a créé des activités pédagogiques adaptées aux objectifs d'apprentissage inhérents au cours qu'il assure. Ainsi, les éducatrices de jeunes enfants sont invitées à s'approprier les contenus de différentes manières. Dans certains cours, les éducatrices lisent des écrits de différents ordres (professionnels, scientifiques ou écrits de l'enseignant) et visionnent des séquences vidéo dans lesquelles des experts s'expriment sur un sujet donné. Dans d'autres cours, les éducatrices regardent les présentations filmées des enseignants et lisent quelques écrits. Toutefois, dans tous les cours, à quelques exceptions près, 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. Parfois, ces évaluations portent 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 quant aux propos des autres apprenantes qui ont marqué leur cheminement dans le cours.

Ainsi, la grande majorité des évaluations se fait par des travaux réflexifs dans lesquels les éducatrices s'investissent et font des liens entre les théories vues dans les cours et leur pratique professionnelle. Même s'il en existe, rares sont les cours qui font appel à des connaissances plus théoriques que les enseignants valident à l'aide de quiz ou d'examens objectifs.

Finalement, en plus de mieux saisir les objectifs pédagogiques de la formation, ces précisions permettent surtout de mettre en lumière le contexte dans lequel la recherche qualitative/interprétative se déroule. Situer ce contexte assure une certaine compréhension de l'ensemble des éléments entourant l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans cette formation continue en ligne spécifiquement.

4.1.4 Le rôle du chercheur

L'une des finalités de la recherche qualitative est la compréhension d'un phénomène à travers le sens qui lui est attribué par les participants. Ceci amène alors le chercheur à prendre part d'une certaine manière à la recherche. En effet, la compréhension d'un phénomène se fait à partir de la perspective des participants, non pas à partir de la sienne. Le chercheur s'investit donc dans la démarche de recherche et va jusqu'à devenir son propre outil de collecte de données. Pour ce faire, il doit s'adapter aux participants et à leur milieu (Hays et Singh, 2012 ; Merriam, 2009).

Ainsi, pour étudier un problème en s'inscrivant dans une démarche de recherche qualitative/interprétative, le chercheur doit faire preuve d'une grande réflexivité, laquelle l'amène, entre autres, à décrire et à interpréter le phénomène étudié dans son

ensemble (Creswell, 2007 ; Hays et Singh, 2012). Cependant, réflexivité et subjectivité semblent relativement proches dans ce type de démarche. À cet effet, la subjectivité est définie comme la capacité du chercheur à comprendre le phénomène par le biais de mécanismes internes, cela deviendrait alors un moyen pour comprendre le phénomène de manière « plus intime, plutôt que de garder une distance par rapport au sujet » [traduction libre] (Hays et Singh, 2012, p.145). En effet, le chercheur est en relation constante avec les participants pour collecter les données les plus probantes, mais il doit aussi faire attention à comprendre l'ensemble du contexte dans lequel ces données lui sont confiées. Le chercheur doit alors toujours rester maître de la situation. Pour ce faire, il se doit absolument d'être conscient de sa propre subjectivité pour mieux la maîtriser (Hays et Singh).

Dans le contexte de la présente recherche doctorale, la subjectivité du chercheur tend à se manifester à travers la problématique identifiée, mais aussi lors de la collecte des données et de l'analyse subséquente. En effet, le contexte de la recherche est également le contexte dans lequel l'étudiante-chercheuse évoluait puisqu'elle a été directement impliquée dans la formation continue en ligne des éducatrices de jeunes enfants susmentionnée, et ce, pendant plusieurs années. Prendre conscience de cet état de fait permet, notamment, de porter un regard réflexif sur les phénomènes identifiés lors de l'analyse des données. En plus de lutter contre certains biais, cette prise de conscience permet surtout d'enrichir la réflexion entourant l'expérience de formation continue en ligne d'éducatrices de jeunes enfants.

En effet, cela permet d'avoir une approche plus personnelle pour circonscrire le phénomène tel que mentionné précédemment (Hays et Singh, 2012). Cela amène également à analyser très consciencieusement les données du fait de la connaissance d'un ensemble d'éléments inhérents à la fois aux dispositifs, mais aussi aux subtilités des différentes étapes suivies par les éducatrices de jeunes enfants inscrites dans la formation continue en ligne. Par ailleurs, connaître les caractéristiques des

éducatrices de jeunes enfants à la fois comme professionnelles, mais aussi comme apprenantes, et le contexte dans lequel elles évoluent aide à la compréhension du sens donné à leur expérience dans une formation continue en ligne.

La démarche de recherche qualitative/interprétative, le contexte de la recherche ainsi que le rôle du chercheur explicités, les prochains paragraphes sont consacrés à la description de l'échantillon.

4.2 Description de l'échantillon

Dans une démarche de recherche qualitative/interprétative, l'échantillonnage est intentionnel (Savoie-Zajc, 2011), c'est-à-dire que le chercheur choisit les participants en fonction de plusieurs critères spécifiques. Ainsi, la stratégie d'échantillonnage utilisée et le recrutement des participants répondent à certaines exigences qui sont détaillées dans les prochaines sections.

4.2.1 La stratégie d'échantillonnage

L'échantillonnage est une opération qui vise la constitution du corpus de données grâce auquel la recherche fait sens (Pirès, 1997). La recherche qualitative/interprétative étant inductive, l'échantillon ne peut alors pas être déterminé en fonction des critères statistiques, il est donc intentionnel et choisi en fonction du jugement et de l'expérience du chercheur (Sandelowski, 1995 ; Savoie-Zajc, 2011). Ce dernier doit pouvoir choisir les participants sur la base de critères spécifiques et évaluer la qualité des informations qu'il récolte, et ce, compte tenu des buts poursuivis (Pirès, Sandelowski, Savoie-Zajc). Ainsi, un échantillon est toujours décidé en fonction des besoins de l'étude (Coyne, 1997), il est jugé satisfaisant lorsqu'il permet de cerner la profondeur du phénomène à l'étude, de percevoir une nouvelle et riche compréhension de l'expérience des participants en tant que telle, ou

encore de soutenir l'émergence d'une nouvelle théorie (Morse et Field, 1995 ; Sandelowski, 1995 ; Tuckett, 2004).

À cet égard, les participants sont choisis en fonction de leur expérience, à travers leur pratique ou leur vécu, perçue comme pertinente au regard du problème à l'étude, ils doivent représenter le mieux possible le phénomène ou en avoir la meilleure connaissance (Morse, *et al.*, 2002 ; Savoie-Zajc, 2011). Leurs propos peuvent alors être plus contrastés et représenter un éventail plus large des expériences vécues dans un contexte spécifique ou par rapport à un phénomène particulier (Corbin et Strauss, 2008 ; Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2003 ; Warren, 2002).

Cependant, la taille de l'échantillon est souvent remise en question. Évalué par le chercheur, il semble que le nombre suffisant de participants ne puisse être défini de manière consensuelle. En effet, chaque chercheur doit pouvoir sélectionner les participants en fonction de critères spécifiques, mais surtout décider du nombre le plus approprié en fonction des buts poursuivis par l'étude. Ainsi, avant de décider du nombre de participants adapté aux besoins de l'étude, le chercheur doit considérer trois facteurs : (1) la portée de l'étude, (2) la nature du projet, et (3) la qualité des données recueillies (Morse, 2000). Si le sujet est précis et que les informations sont faciles à obtenir, alors le nombre de participants peut être restreint. Enfin, certains participants sont plus habiles à s'exprimer et à donner des informations considérées pertinentes ce qui permet de limiter le nombre de participants (Morse).

Malgré tout, et bien que le nombre de participants ne puisse être déterminé à l'avance, il est pertinent de préciser qu'une étude a recensé plusieurs recherches ayant prescrit le nombre idéal de participants possiblement nécessaires en fonction des objectifs de la recherche (Guest, Bunce et Johnson, 2006). Les conclusions de plusieurs auteurs sont présentées :

1. 15 participants sont un seuil acceptable, mais 6 peuvent suffire si l'étude est d'ordre phénoménologique. Il faudrait entre 30 et 50 participants pour une étude ethnographique, dans le cadre d'une théorie ancrée ou en ethnosciences (Bertaux, 1981, dans Guest, Bunce et Johnson, 2006) ;
2. 6 à 8 entrevues peuvent suffire si les sources de données (participants ou matériel écrit) varient entre 12 et 20 (Kuzel, 1992, dans Guest, Bunce et Johnson, 2006) ;
3. 4 participants peuvent suffire s'ils ont un degré élevé d'expertise (Batchelder et Weller, 1986, dans Guest, Bunce et Johnson, 2006).

Cependant, à la suite de leur propre recherche, Guest, Bunce et Johnson (2006) ont identifié qu'après 12 entrevues, ils avaient obtenu près de 92 % des codes dans le cadre de leur analyse. Ainsi, d'après ces auteurs, si le but de la recherche est de décrire une perception, une croyance ou le comportement d'un groupe homogène, alors 6 à 12 participants seraient à même de permettre au chercheur de l'atteindre.

Force est de constater qu'il n'y a pas de réponse définitive quant au nombre idéal de participants jugé nécessaire pour satisfaire aux critères d'une recherche qualitative/interprétative. C'est donc au chercheur que revient le choix. Toutefois, il est essentiel de rappeler que l'échantillon peut être modifié au cours de la collecte des données, c'est-à-dire que le chercheur peut décider de recruter plus de participants que prévu, ou cesser sa collecte s'il estime avoir recueilli toutes les données jugées pertinentes à sa recherche (Pirès, 1997 ; Sandelowski, 1995 ; Savoie-Zajc, 2011 ; Tuckett, 2004).

En résumé, dans le cadre de la présente recherche doctorale, l'échantillonnage est intentionnel. Les participants ont été choisis parce qu'ils étaient apprenants dans le

cadre d'une formation continue en ligne spécifique. Dans les prochaines sections, les modalités techniques de leur recrutement sont d'abord explicitées, le portrait de chacun des participants est ensuite dressé.

4.2.2 Le recrutement des participantes

Dans les paragraphes précédents, il a été fait mention d'une stratégie basée sur l'échantillonnage intentionnel qui a permis le recrutement d'un certain nombre de participants. La recherche visant directement des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue entièrement en ligne particulière, dès lors, les participants recrutés dans le cadre de la recherche seront ci-nommés participantes pour refléter au plus près leurs traits spécifiques.

Le recrutement s'est déroulé en trois étapes. Après avoir fait valider l'ensemble de la démarche de la recherche doctorale par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR (CER-13-193-06.08), la première étape a consisté en l'obtention de l'accord du comité du programme sollicité pour pouvoir contacter les éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes. La permission obtenue a mené à la deuxième étape, à savoir l'envoi d'un courriel, par la secrétaire dédiée au programme, à toutes les apprenantes inscrites afin de sonder leur intérêt à participer, volontairement, à la recherche. Ce message comprenait la lettre de recrutement (appendice A) ainsi que les intentions de la recherche et finalement, les coordonnées de l'étudiante-chercheuse. Lors de cette deuxième étape, neuf apprenantes ont répondu à la proposition envoyée. Au cours de la troisième étape, l'étudiante-chercheuse a pris contact avec chacune des neuf apprenantes intéressées pour valider leurs dispositions respectives à contribuer à la recherche. Finalement, trois personnes n'ayant donné aucune suite aux messages, six apprenantes ont accepté de prendre part à la recherche.

Compte tenu des écrits de Guest, Bunce et Johnson (2006), six participantes est un nombre tout à fait satisfaisant pour comprendre le phénomène à l'étude, chacune des participantes ayant une expérience singulière de la formation continue en ligne. Le portrait de chacune des participantes est dressé dans les prochaines lignes.

4.2.3 Le portrait des participantes

Les participantes ayant accepté de s'investir dans la recherche sont six femmes, éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans le programme de certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde, programme de formation continue en ligne dispensé à l'UQTR. Pour les besoins d'anonymat lié à la confidentialité des participantes, elles ont été rebaptisées aléatoirement Adeline, Béatrice, Caroline, Danielle, Emmanuelle et Fabienne. Le portrait de chacune des participantes est présenté, et ce, dans l'ordre décroissant du nombre de cours suivis dans le programme de formation continue en ligne ciblé.

Au moment de la collecte des données, Adeline est l'une des deux apprenantes qui a complété le plus de cours parmi toutes les participantes puisqu'elle terminait son dixième cours dans la formation continue en ligne. Elle a commencé sa carrière dans le milieu de la petite enfance dès l'obtention de son diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance. Depuis près de 20 ans, elle œuvre comme éducatrice de jeunes enfants dans un centre de la petite enfance de sa région, elle est également mère de jeunes enfants.

Fabienne est la deuxième apprenante qui a complété le plus de cours parmi toutes les participantes. En effet, au moment de la collecte de données, elle complétait son neuvième cours sur les dix que comporte la formation. Fabienne travaille également dans le milieu de la petite enfance depuis qu'elle a obtenu son diplôme d'études

collégiales en techniques d'éducation à l'enfance, elle agit depuis près de 15 ans dans divers centres de la petite enfance de sa région. Fabienne est mère de préadolescents.

Béatrice est l'apprenante la plus âgée de toutes les participantes. Au moment de la collecte de données, elle s'apprête à terminer le septième des dix cours obligatoires de la formation continue en ligne. Béatrice est arrivée tard dans le monde de l'éducation à l'enfance, d'abord en ouvrant son propre service de garde en milieu familial, puis en complétant son attestation d'études collégiales pour pouvoir travailler dans un centre de la petite enfance. Toutefois, elle a près de 15 ans d'expérience dans le domaine de l'éducation à l'enfance. Elle travaille toujours dans un centre de la petite enfance et ses enfants sont maintenant autonomes.

Danielle s'apprête à terminer son sixième cours lorsqu'elle accepte de participer à la recherche. Son parcours est plus particulier parce qu'elle concilie travail et études depuis les dix dernières années. En effet, Danielle a travaillé dans une garderie privée subventionnée tout en étudiant pour obtenir son diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance. Son diplôme obtenu, elle s'est inscrite dans la formation continue en ligne il y a près de deux ans. Danielle travaille toujours dans la même garderie privée subventionnée, elle n'a pas d'enfants.

Caroline a complété quatre cours, elle est inscrite à deux nouveaux cours au moment de la collecte de données. Elle est l'une des plus récentes apprenantes parmi les participantes et souhaite terminer rapidement son certificat. C'est d'ailleurs la seule à suivre deux cours en même temps par session, ce, malgré son travail à temps plein et sa jeune famille. Caroline a complété une attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance. Après avoir travaillé comme éducatrice puis comme directrice adjointe dans un centre de la petite enfance, Caroline a décidé d'ouvrir son service de garde en milieu familial à la naissance de ses enfants. Elle entrevoit de fermer son service de garde dans quelques années pour réintégrer le marché du travail comme gestionnaire

d'un centre de la petite enfance. Caroline a donc l'expérience de travail la plus variée dans le domaine de l'éducation à l'enfance. Elle compte une dizaine d'années d'expérience comme éducatrice de jeunes enfants, comme gestionnaire, mais aussi comme responsable d'un service de garde en milieu familial. Elle est également mère de jeunes enfants.

Finalement, Emmanuelle est à la fois la plus jeune apprenante, mais aussi la plus jeune éducatrice de jeunes enfants parmi toutes les participantes recrutées pour la recherche. Lors de la collecte de données, Emmanuelle complète son deuxième cours dans la formation continue en ligne. Elle est éducatrice de jeunes enfants dans un centre de la petite enfance depuis près de cinq ans. Emmanuelle travaille à temps plein et n'a pas de famille à charge.

Ainsi, toutes les participantes possèdent les caractéristiques suivantes : elles sont apprenantes dans le certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde dispensé à l'UQTR, elles concilient études à temps partiel et travail à temps plein dans différents types de milieux de garde dédiés aux jeunes enfants. Elles ont complété en moyenne six cours sur les dix que comporte le programme, à l'exception d'Emmanuelle qui n'en a complété que deux, et d'Adeline et Fabienne qui sont finissantes.

L'expertise des participantes autant dans le domaine de l'éducation à l'enfance que dans la formation continue en ligne est manifeste. En effet, les années d'exercice comme éducatrices de jeunes enfants, ainsi que le nombre de cours suivis dans le cadre de la formation dispensée permettent de considérer qu'elles ont une expérience certaine qu'elles peuvent mobiliser à travers leur vécu et dont elles peuvent faire part sans conteste. De plus, malgré leurs caractéristiques communes, les participantes peuvent rendre compte de leur expérience en fonction de leurs profils variés d'éducatrices de jeunes enfants, mais aussi par le fait que certaines ont plus de vécu

comme apprenantes que d'autres dans la formation continue en ligne. Finalement, les six participantes volontaires pour partager leur expérience permettent à elles toutes de témoigner d'une grande représentativité de vécus aussi singuliers les uns que les autres et d'une diversité de points de vue permettant de comprendre le phénomène à l'étude dans plusieurs de ses dimensions.

4.3 Collecte de données

Dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, les données collectées sont suscitées, c'est-à-dire que la contribution de participantes est demandée pour obtenir les informations nécessaires à la recherche. Toutefois, la particularité de la recherche qualitative/interprétative réside dans le fait que ce n'est pas à partir d'instruments de mesure standardisés que sont recueillies les données, mais bien à partir des propos ou des actions mêmes des participantes, autant quant à leurs expériences et à leurs opinions, que quant à leurs sentiments. Ces données peuvent, par exemple, être obtenues à partir d'outils tels que des entrevues au cours desquelles les participantes pourront décrire en détail leurs activités, leurs comportements ou leurs actions. Elles peuvent également être induites à partir d'observations faites sur le terrain, observations dans lesquelles le chercheur peut avoir un rôle actif et participer ou non. Elles peuvent enfin être extraites de citations issues de documents écrits (Patton, 2002, dans Merriam, 2009).

Dans une recherche qualitative/interprétative, les participantes et le chercheur ont, ensemble, un rôle crucial dans la collecte des données puisqu'ils en sont à la fois les sources de données premières et les outils de collecte principaux. La force des données repose donc sur la compétence et la capacité du chercheur à atteindre une compréhension globale du contexte de la recherche, et ce, grâce aux participantes (Miles et Huberman, 2003). En ce sens, la démarche de recherche permet l'émergence de nouvelles avenues et l'évolution du chercheur qui s'imprègne des

différentes dynamiques qu'il identifie quant au phénomène qu'il cherche à comprendre. De ce fait, tout comme les questions peuvent changer au fur et à mesure, les lieux de collecte de données ou encore les outils sont susceptibles d'évoluer également (Creswell, 2007).

De ce fait, deux outils ont été choisis à deux temps distincts de la collecte de données : l'entrevue semi-dirigée dans un premier temps, et le récit de vie dans un deuxième temps. Dans les prochains paragraphes, sont d'abord établis différents types d'entrevues, ce, pour justifier le choix de l'entrevue semi-dirigée comme premier outil de collecte de données. De plus, la pertinence d'avoir recours aux récits de vie comme deuxième outil de collecte de données est explicitée. Puis, les différents thèmes abordés dans les entrevues et les récits de vie sont précisés. Enfin, sont expliquées les modalités mises en œuvre pour mener à bien l'ensemble de la collecte des données.

4.3.1 Les outils de collecte de données

De prime abord, il semble nécessaire de préciser que les entrevues se retrouvent généralement attachées à l'une ou l'autre des formes suivantes, à savoir qu'elles peuvent être individuelles ou de groupe. Toutefois, dans le cadre de la présente recherche doctorale, les entrevues de groupe n'ont pas été considérées. En effet, l'entrevue individuelle a été choisie pour sa particularité, à savoir qu'elle permet de saisir le point de vue des participantes, leur vision du monde et leur compréhension d'un phénomène particulier, ce pour en arriver à mettre au jour leur propre représentation du monde (Baribeau et Royer, 2012). Ainsi, les entrevues individuelles sont un outil qui permet d'appréhender la réalité dont, d'un point de vue épistémologique, seules les participantes peuvent rendre compte puisqu'il s'agit de la leur (Poupart, 1997).

Toutefois, il est nécessaire de préciser qu'il existe un enjeu pour le chercheur, soit d'accepter et de reconnaître que les participantes ont des visions de leur réalité déjà interprétées, puisque passées par leur propre filtre avant d'être transmises au chercheur, et qui plus est, différentes d'une participante à l'autre (Poupart, 1997). De plus, l'entrevue individuelle, comme tout autre outil, est susceptible de favoriser des biais associés soit au dispositif de recherche, au chercheur ou encore au contexte de la recherche. En effet, l'interaction entre le chercheur et la participante est dirigée par le chercheur lui-même, donc sensiblement unidirectionnelle (Brinkmann et Kvale, 2005). Il s'avère alors que les attitudes du chercheur et sa préparation sont primordiales pour minimiser le plus possible les conséquences qu'il pourrait y avoir sur les propos des participantes (Poupart).

L'entrevue individuelle est donc un outil complexe. Cependant, il faut préciser qu'il en existe plusieurs types que le chercheur peut préférer en fonction de ce qu'il souhaite collecter comme informations. À cet effet, les entrevues peuvent être dirigées, non-dirigées ou semi-dirigées (Merriam, 2009 ; Yin, 2011). Elles peuvent également être faites en profondeur (Johnson et Rowlands, 2012) ou sous la forme d'un récit de vie (Bertaux, 2014 ; Hays et Singh, 2012). Il appert pertinent d'explicitier brièvement ces différents types d'entrevues pour mettre en perspective le choix de l'entrevue semi-dirigée et du récit de vie comme outils de collecte de données.

D'un côté, les entrevues dirigées, non-dirigées et semi-dirigées se distinguent entre elles par le degré de directivité du chercheur. En effet, les entrevues dirigées sont la forme la plus organisée de toutes les entrevues, les questions sont précises, le but est prédéterminé et peu de place est laissée à la participante pour sortir du cadre ou des thèmes que le chercheur souhaite aborder. L'interaction est alors strictement calculée et le degré de directivité du chercheur est élevé (Merriam, 2009 ; Yin, 2011). L'entrevue dirigée a donc cette limite qu'elle ne permet pas de saisir entièrement le

contexte de la participante puisque la compréhension du phénomène est souvent cantonnée à un questionnaire très structuré et oralisé. À l’opposé, les entrevues non-dirigées sont conduites de manière très ouverte par le chercheur et souvent à partir de thèmes très larges, le canevas d’entrevue n’est pas structuré et la flexibilité des questions incite davantage à l’exploration de phénomènes. L’analyse des données recueillies permet ensuite de formuler des questions plus spécifiques sur le phénomène, et ce dans le cadre d’entrevues subséquentes. Au milieu, se retrouvent les entrevues dites semi-dirigées, le chercheur a alors une attitude alliant à la fois la souplesse caractéristique aux entrevues non-dirigées jumelée à une attitude semi-directive. En ce sens, le guide de questions est moins structuré que dans les entrevues dirigées (Merriam).

D’un autre côté, les entrevues en profondeur visent à explorer des savoirs qui peuvent être de l’ordre de l’expérience vécue personnellement, des décisions ou des idéologies, ou encore des savoirs culturels. À cet égard, le chercheur capture, à travers les mots, les perceptions des participantes. Pour que ces entrevues en profondeur soient efficaces, une relation intime et respectueuse doit se construire entre le chercheur et la participante (Johnson et Rowlands, 2012).

Dans les prochaines sections, l’entrevue semi-dirigée est d’abord détaillée plus spécifiquement, son utilisation comme premier outil de collecte de données est alors justifiée. Ensuite, le récit de vie est explicité et la pertinence d’y avoir recours comme deuxième outil de collecte de données est légitimée.

4.3.1.1 L’entrevue semi-dirigée

L’entrevue semi-dirigée permet à la participante de répondre à des questions suffisamment ouvertes pour qu’elle puisse à la fois raconter son expérience et réfléchir à ce qu’elle en a retiré. L’essence même de l’entrevue semi-dirigée est donc

de pouvoir rendre explicite l'univers de la participante, mais surtout de comprendre son monde. Dans cette perspective, le chercheur prépare des questions et peut, au besoin, ajuster son canevas d'entrevue en fonction des propos de la participante. Ainsi, le chercheur peut se laisser guider par la participante, mais surtout par le contenu de leur échange. De ce fait, le chercheur peut se concentrer sur le sens que la participante donne à une expérience pour dégager une compréhension approfondie du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2003).

Dans la présente recherche, l'entrevue semi-dirigée comme premier outil de collecte de données se justifie principalement par le but de la recherche, soit comprendre l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne, ainsi que par les objectifs qu'elle souhaite atteindre : (1) décrire, (2) expliciter et (3) conceptualiser l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. En ce sens, en plus de capturer la compréhension de l'expérience de la participante, et ce, dans ses propres mots (Marschall et Rossman, 2011), l'entrevue semi-dirigée offre la possibilité à la participante, considérée comme experte du phénomène à l'étude, de partager un savoir avec le chercheur « pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2003, p.295). L'entrevue semi-dirigée amène alors à comprendre une expérience particulière à laquelle seuls les propos des individus peuvent donner accès puisqu'elle n'est pas observable directement (Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2003). Les dimensions de l'expérience non observable sont relatées par les participantes à la recherche, à la fois quant aux connaissances acquises à travers la formation, mais aussi à travers le regard réflexif et critique qu'elles portent sur l'expérience qu'elles mobilisent à travers leur propre vécu comme apprenantes. L'ensemble reflète alors le vécu singulier et le ressenti de chacune quant à son parcours au sein de la formation continue en ligne désignée. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée semble non seulement appropriée, mais surtout nécessaire pour recueillir les données permettant de répondre

à la question de recherche soulevée et d'atteindre les objectifs de la présente recherche doctorale.

Toutefois, après les premières entrevues semi-dirigées, il a semblé nécessaire de porter un regard plus large sur l'ensemble de l'expérience vécue par les participantes, justifiant ainsi le recours aux récits de vie comme deuxième outil de collecte de données.

4.3.1.2 Le récit de vie

Défini comme la production d'un « discours improvisé sans notes [...] se fondant sur la remémoration spontanée des principaux événements tels qu'ils ont été vécus [...] dans un souci réel de véridicité/véracité » (Bertaux, 2014, p. 77), le récit de vie est le témoignage d'une expérience singulière. Celui-ci prend forme dès lors qu'une personne raconte un instant particulier ayant eu lieu à un moment donné de sa vie. Ce faisant, le récit prend une forme narrative dans laquelle la participante nomme les différents acteurs de son récit, explique leurs relations réciproques et émet, parfois, quelques jugements sur leurs actions, voire sur les acteurs eux-mêmes (Bertaux). Le récit de vie permet de saisir autant les processus par lesquels passent les participantes que les situations qu'elles vivent, les interactions qu'elles ont et les actions qu'elles entreprennent (Bertaux).

C'est lorsque sont multipliés les récits de vie que peuvent être mises en parallèle les connaissances acquises sur l'expérience des participantes, et ce, sans que ces récits ne soient des suites de récits particuliers (Bertaux, 2014). Le récit de vie est structuré autour des parcours propres aux participantes qui dévoilent les différents détours qu'elles ont empruntés avant d'aboutir à l'expérience à l'étude, objet initial du récit de vie. Loin d'être linéaires, les parcours des participantes doivent être reconstruits afin de trouver les points d'ancrage communs ou distincts les uns des autres.

Comme outil de collecte de données, le récit de vie peut occuper trois fonctions. La première fonction est exploratoire en ce sens qu'elle permet au chercheur de sonder et de baliser un objet de recherche au fur et à mesure que ce dernier explore son champ de recherche. La deuxième fonction est analytique quand le chercheur, lorsqu'il connaît bien son champ de recherche, oriente les récits de vie dans une dimension particulière pour aller chercher des éléments précis dont il souhaite que les participantes rendent compte. Enfin, la troisième fonction est dite expressive. Il s'agit de la publication, par le chercheur, du récit de vie incarnant le mieux le modèle qu'il a construit au cours de sa recherche (Bertaux, 2014).

Dans la présente recherche doctorale, bien que le récit de vie soit le deuxième outil de collecte de données utilisé, c'est la fonction exploratoire du récit de vie qui est visée. En effet, le canevas de l'entrevue semi-dirigée faisant abstraction d'un contexte plus large, après avoir mené six entrevues semi-dirigées, il a semblé pertinent, et même essentiel de permettre une lecture plus globale de l'expérience des participantes afin que leur vécu d'apprenantes soit compris dans un ensemble nommé parcours. Ainsi, le récit de vie a été réfléchi dans le but d'explorer davantage le contexte dans lequel les participantes accordent un sens particulier à leur expérience dans une formation continue en ligne en portant un regard plus large (Hays et Singh, 2012). Cet outil de collecte de données permet aux participantes de divulguer le contexte entourant leur expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

Les choix de l'entrevue semi-dirigée et du récit de vie ayant été justifiés, des thèmes spécifiques ont été abordés dans les entrevues semi-dirigées, d'autres ont guidé l'élaboration des récits de vie des participantes. Le tout est détaillé dans la section suivante.

4.3.2 Les thèmes abordés au cours de la collecte de données

Il semble pertinent de rappeler que la question de recherche est : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne ? Le but de la recherche est de comprendre cette expérience et les objectifs sont de (1) décrire, (2) expliciter, et (3) conceptualiser l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

Pour répondre à la question de recherche et atteindre les objectifs, en sus de quelques questions d'ordre personnel qui permettent de situer l'apprenant adulte dans son parcours scolaire et professionnel, les entrevues semi-dirigées ont été scindées en deux thèmes principalement centrés sur les interactions asynchrones auxquelles les participantes ont participé dans le cadre de leur formation continue en ligne. Dans cette perspective, le premier thème abordait les expériences d'interactions asynchrones et il était demandé aux participantes de les décrire. Il leur était également demandé d'expliciter leur expérience comme vécu singulier dans la formation continue en ligne qu'elles suivaient.

Le deuxième thème des entrevues semi-dirigées visait à comprendre le rôle des expériences d'interactions asynchrones. Pour ce faire, et en lien avec les effets des interactions asynchrones recensés dans les écrits, les participantes ont été interrogées sur les rôles que pouvaient jouer, d'après elles, leurs expériences d'interactions asynchrones dans leur formation en ligne. Des questions spécifiques ont guidé la réflexion des participantes quant aux rôles que pourraient avoir eus, d'après elles, les expériences d'interactions asynchrones, tant au cours de leur formation que dans leur milieu de travail.

Le canevas utilisé lors de l'entrevue semi-dirigée peut être consulté dans l'appendice D. Cependant, il ne faut pas oublier que, même si l'étudiante-chercheuse a gardé un certain contrôle de ce qui a été dit et des thématiques abordées, ce type d'entrevue permet la souplesse. Ainsi, le canevas était suffisamment large et ouvert pour permettre l'échange au gré de ce que les participantes souhaitaient exprimer. C'est d'ailleurs parce que le canevas était souple que plusieurs éléments ont émergé de manière suffisamment significative pour que l'étudiante-chercheuse décide de collecter de nouvelles données à l'aide du récit de vie.

Sous une forme la moins directive possible, le récit de vie a permis d'explorer des thématiques beaucoup plus larges, notamment quant au parcours scolaire des participantes. Celles-ci ont d'ailleurs décidé elles-mêmes de raconter leur parcours depuis le début de leur scolarité ou simplement depuis le début de leurs études post-secondaires. De grands thèmes ont été abordés plus largement, ils étaient surtout en lien avec leur ressenti, leur conciliation travail, famille et études, ou les difficultés rencontrées pendant leur formation continue en ligne. Les participantes ont été invitées à s'exprimer librement pour raconter l'ensemble de leur expérience d'apprenantes, tous contextes confondus (primaire, secondaire, collégial et universitaire). Elles pouvaient également choisir de ne raconter que des éléments plus particuliers ponctuant leur expérience respective. Le canevas du récit de vie peut être consulté en annexe E.

Plus que des thèmes abordés au cours de la collecte des données, l'un des enjeux de la recherche qualitative/interprétative réside dans la mise en œuvre de la collecte des données, mais surtout des choix que cela suppose de faire pour la suite de la recherche. Ces éléments sont explicités dans la prochaine section.

4.3.3 La mise en œuvre de la collecte des données

Les participantes recrutées et les outils de collecte de données choisis, la mise en œuvre de la collecte de données a dû être opérationnalisée. D'un point de vue strictement logistique, les apprenantes inscrites dans la formation continue en ligne sont dispersées à travers le Québec. Les entrevues semi-dirigées en présence ont été préférées parce qu'elles facilitent la relation, par conséquent l'échange, et permettent l'instauration d'un climat propice pour exprimer une expérience ou un point de vue. Dans cette perspective, les participantes ont été rencontrées dans un périmètre permettant un déplacement relativement aisé. Ainsi, après avoir convenu d'un moment et d'un lieu de rendez-vous, toutes les participantes ont été rencontrées dans leur région respective. Les six entrevues semi-dirigées ont été effectuées entre novembre et décembre 2014. La durée de chacune d'entre elles 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 (entrevues semi-dirigées et récits de vie) ont été enregistrées sur bande sonore, chaque verbatim a été transcrit.

Il appert nécessaire de mentionner un élément essentiel inhérent au contexte d'une recherche doctorale. La présente recherche, si elle s'inscrit dans une démarche qualitative/interprétative, est malgré tout écrite de manière linéaire et doit entrer dans un cadre prescrit. Dans ce contexte particulier qu'est celui de la rédaction d'une thèse, il faut dresser un portrait de ce qui a été fait tout en justifiant le choix des outils utilisés. Si méthodologiquement parlant, les deux outils utilisés sont justifiés au regard de la compréhension d'une expérience, il n'en reste pas moins qu'au départ, les six participantes (Adeline, Béatrice, Caroline, Danielle, Emmanuelle et Fabienne) ont été questionnées essentiellement sur les interactions asynchrones et leurs expériences des interactions asynchrones. Les données issues des premières entrevues semi-dirigées ont fait l'objet d'une analyse préliminaire (explicitée et détaillée dans la

section analyse des données) laissant émerger des éléments qui ont demandé à l'étudiante-chercheuse de se questionner sur la nécessité de poursuivre la collecte de données.

Même si la possibilité de faire une deuxième entrevue était laissée ouverte aux participantes, elle avait été pensée dans le but d'aller chercher plus en profondeur des informations sur les interactions asynchrones. Or, à ce moment-ci de la collecte de données, le devis original a laissé place à l'émergence d'informations plus larges, et en même temps plus sincères, plus intimes. Ainsi, la démarche de collecte de données a été repositionnée, d'abord en choisissant de faire des récits de vie au lieu d'entrevue semi-dirigée, ensuite en ne retenant que quatre participantes sur les six que comprenait l'échantillon. En effet, Adeline, Béatrice, Caroline et Danielle ont été contactées au fur et à mesure de l'avancement de la deuxième partie de la collecte des données, Béatrice et Danielle d'abord, Adeline et Caroline ensuite. Parce qu'elles avaient les profils les plus contrastés lors de l'entrevue semi-dirigée, il a semblé que leurs récits de vie pourraient offrir une certaine variété. De plus, parce que les données recueillies étaient d'une grande richesse, parce qu'elles avaient du sens par rapport au but de la recherche et aux objectifs et parce qu'elles étaient pertinentes et satisfaisantes pour répondre à la question de recherche, il n'a pas semblé nécessaire de collecter des récits de vie auprès d'Emmanuelle et Fabienne.

La mise en œuvre de la collecte des données, en dehors des aspects logistiques, est un moment charnière dans une démarche de recherche qualitative/interprétative. C'est à ce moment précis que le chercheur peut prendre conscience que l'objet circonscrit initialement n'est finalement pas l'objet émergeant dans le discours des participants. De ce fait, la mise en œuvre de la collecte des données amène à faire des choix déterminants pour la suite de la recherche, notamment au regard du type d'analyse de données. Dernière étape de la méthode adoptée dans le cadre de la recherche doctorale, l'analyse des données fait donc l'objet de la prochaine section.

4.4 Analyse des données

Démarche de recherche, description de l'échantillon et outils de collecte de données ayant été définis, l'étape préliminaire à toute interprétation et discussion des résultats est l'analyse des données. Globalement, l'analyse qualitative est définie comme une démarche « discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.11). Contrairement aux analyses statistiques qui peuvent servir à décrire, corrélérer ou prédire les effets entre des variables, l'analyse de données qualitatives permet d'extraire le sens desdites données, généralement pour atteindre la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences en lien avec l'objet étudié (Hays et Singh, 2012 ; Paillé et Mucchielli). Dans cette perspective, les interprétations formulées par le chercheur ne peuvent pas être considérées en dehors d'une certaine histoire, d'un contexte particulier, et des éléments qui composent le chercheur lui-même (Creswell, 2007).

Ainsi, l'analyse qualitative est guidée par l'esprit du chercheur qui tente de donner un sens à ce qu'il souhaite comprendre et interpréter, à ce qu'il voit et à ce qu'il entend (Creswell, 2007 ; Paillé et Mucchielli, 2012). À cet égard, le chercheur qualitatif/interprétatif doit se doter d'une logique particulière et de techniques lui permettant d'analyser les données de façon à ce qu'il atteigne les objectifs ancrés dans la recherche. L'analyse qualitative peut ainsi prendre différentes formes. Somme toute, dans la présente recherche doctorale, celle-ci se veut inductive.

4.4.1 L'analyse inductive des données

À la suite des travaux de Thomas (2006), l'analyse générale inductive est définie par Blais et Martineau (2007) comme un ensemble de procédures, guidées par les objectifs de la recherche, qui permettent de traiter les données. Thomas (2006) décrit

trois étapes à l'analyse inductive. La première réside dans le fait de résumer les données, la deuxième est à la fois d'établir des liens clairs et spécifiques entre les objectifs de recherche et les catégories issues des résumés tout en s'assurant que ces liens sont démontrables par d'autres et défendables au vu des objectifs de la recherche. Enfin, la troisième étape est de développer un cadre de référence ou une théorie à partir des catégories émergentes. À cet effet, l'analyse des données est déterminée à la fois par les objectifs de la recherche, mais aussi par les multiples lectures et interprétations émergeant des données. Ainsi, la finalité de l'analyse inductive est de révéler des catégories à partir des interprétations du chercheur. À la fin du processus d'analyse, les catégories émergentes pourront être intégrées dans un modèle théorique ou dans un cadre de référence.

L'analyse des données de la présente recherche s'inscrit dans une approche inductive telle que définie par Thomas (2006) et Blais et Martineau (2007). Toutefois, pour atteindre le niveau de conceptualisation visé par le troisième objectif de la recherche, et tout en respectant la nature inductive de l'analyse des données, c'est une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012) qui a finalement été menée. Celle-ci est explicitée dans la prochaine section.

4.4.2 L'analyse par catégories conceptualisantes

Paillé et Mucchielli (2012) attestent que l'analyse par catégories conceptualisantes est née des grands principes de la théorie ancrée de Glaser et Strauss de 1967, dont elle reprend certaines caractéristiques. Parmi ces caractéristiques, Paillé et Mucchielli conservent un principe analytique ancré dans les données empiriques recueillies sur le terrain. Toutefois, ils délaissent l'objectif de générer une théorie pour celui de faire une théorisation, à savoir poursuivre un processus en vue d'une théorisation non entièrement accomplie. Ainsi, au cours de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes, le chercheur « aborde conceptuellement son matériau avec comme

objectif de qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.316).

Plus qu'un thème, la catégorie est une expression qui permet de nommer un phénomène déjà conceptualisé par le chercheur qui tente d'en déchiffrer le sens. Nommer une catégorie est donc le résultat de l'analyse. Ce type d'analyse est ardu parce que la création de la catégorie prend son sens lors de la création des autres catégories (Paillé et Mucchielli, 2012). Ainsi, lorsqu'il crée une catégorie conceptualisante, le chercheur fait une lecture conceptuelle des données à l'étude pour viser la production d'un court texte dans lequel il nomme le phénomène qu'il perçoit. À la suite d'un travail réflexif, le chercheur reformule un vécu, un état, une action collective, un processus, un incident ou une logique dans le but de produire une conceptualisation (Paillé et Mucchielli).

Dans cette perspective et de manière inductive, l'ensemble des données a été lu et analysé de façon à faire émerger les phénomènes sous-jacents à l'expérience d'apprenantes des participantes. Après avoir identifié différents phénomènes, plusieurs catégories ont été définies grâce à des propriétés, elles-mêmes directement issues de l'interprétation des données à l'étude. Ceci fait, les regroupements de catégories ont permis de faire émerger plusieurs catégories conceptualisantes. L'ensemble a donné lieu à la production de la conceptualisation de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

4.4.3 L'analyse des récits de vie

Les récits de vie ont été menés pour permettre de porter un regard plus large sur l'expérience des participantes. S'ils ont aussi fait l'objet d'une analyse par catégories conceptualisantes, ils ont également été analysés dans le but d'en reconstituer la

structure diachronique visant la production des parcours de vie des participantes (Bertaux, 2014).

Le récit de vie, même s'il est quelque peu guidé par le chercheur et l'objet de sa recherche, est une production spontanée des participantes. Les digressions sont donc courantes, celles-ci peuvent être autant de l'ordre de l'explication, que de la justification ou de la description d'un contexte plus large. Le chercheur doit alors retrouver la structure diachronique des événements relatés par chaque participante. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de retracer la chronologie exacte, mais bien « l'ordre temporel relatif des événements et leurs relations avant/après » (Bertaux, 2014, p. 81). Cela fait, la comparaison entre les parcours de vie de chaque participante permet d'établir des récurrences et de repérer certaines logiques d'action. Cette première étape permet au chercheur de construire un modèle mettant en lumière les phénomènes observés qu'il décrit précisément. Ce modèle peut amener à proposer des généralisations d'ordre sociologique ou ethnosociologique (Bertaux, 2014).

Dans la présente recherche doctorale, les récits de vie ont fait l'objet d'une reconstruction diachronique. Chaque récit a été traité individuellement dans le but de faire émerger chaque parcours d'apprenante des participantes. Ensuite, les récurrences ont été identifiées, donnant lieu à la création d'un parcours général d'apprenantes. Toutefois, bien que le parcours d'apprenantes ait fait l'objet d'une description approfondie, il n'a pas été question de proposer une généralisation sociologique ou ethnosociologique au sens où Bertaux (2014) l'entend. La reconstruction diachronique des récits de vie et le parcours d'apprenantes qui en émerge sont des points d'ancrage permettant de situer un contexte particulier menant à la description et à l'explicitation de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

4.4.4 Les étapes de l'analyse du corpus de données

Les deux types d'analyse de données dont la recherche doctorale s'est dotée ont été théoriquement précisés dans les précédentes parties. Comme mentionné dans la section portant sur la mise en œuvre de la collecte des données, la rédaction de la thèse présente un portrait final du travail de recherche effectué. Ainsi, avant de divulguer les résultats de la présente recherche (chapitre V), il semble essentiel de préciser les quelques étapes qui ont conduit à leur rédaction, et ce, en dehors des considérations théoriques.

Après la première collecte des données, les verbatim des entrevues semi-dirigées ont d'abord été transcrits, chaque verbatim comprenant entre 10 et 15 pages de texte. Pour faciliter la lecture de l'ensemble du corpus de données, chacun des verbatim de chacune des participantes a été traité manuellement dans un logiciel (téléchargeable gratuitement) permettant de dresser des cartes heuristiques. Au fur et à mesure de cette entreprise, des regroupements sont apparus naturellement, de manière purement inductive, comme un classement des propos selon des mots-clés qui recouvraient des thèmes du canevas de l'entrevue semi-dirigée.

Six cartes heuristiques ont alors été produites, permettant une lecture d'ensemble de chaque verbatim pour chaque participante. Contre toute attente, cette étape a finalement donné lieu à une analyse préliminaire inductive qui pourrait être qualifiée de thématique puisque les six cartes heuristiques ont été regroupées en une seule autour de thèmes centraux. Toutefois, plus qu'une analyse à proprement parlé, cet exercice, ou plutôt cette étape dans l'analyse des données, a permis de valider l'intuition de l'étudiante-chercheuse qu'elle avait été trop directive lors des entrevues semi-dirigées et que les participantes souhaitaient partager davantage leur expérience singulière au sein de la formation continue en ligne que leurs expériences spécifiques quant aux interactions asynchrones uniquement.

Puisque l'analyse n'a pas été poursuivie sous cette forme, il est préférable de lui laisser porter le nom d'analyse préliminaire. Les principales cartes heuristiques sont présentées en annexe F. Étape cruciale dans le déroulement de la présente recherche doctorale, cette analyse préliminaire, si elle n'a pas été considérée lors de l'analyse par catégories conceptualisantes ou lors de la reconstruction diachronique des récits de vie, a fait émerger des éléments qui ont permis la poursuite de la collecte de données et le repositionnement de l'objet de recherche.

En plus de la décision de poursuivre la collecte des données à l'aide des récits de vie, le choix de procéder à une analyse par catégories conceptualisantes a également été entériné à cette étape-ci. La figure 4.1 résume les trois étapes qui ont donné lieu à la rédaction finale des résultats de la présente thèse.

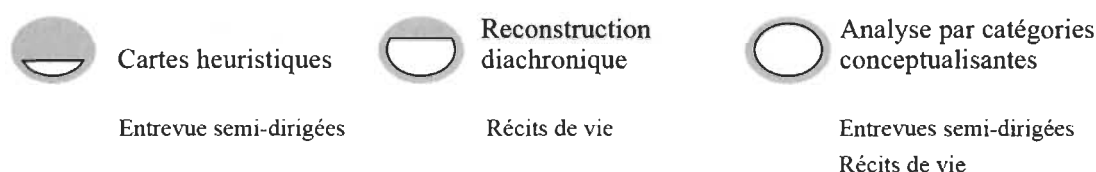


Figure 4.1 : Trois étapes de l'analyse des données

De manière plus spécifique, une fois les récits de vie collectés, les verbatim ont été transcrits. Cette fois, l'enjeu était principalement de retracer les parcours spécifiques de chaque apprenante et de les reclasser dans leur ordre chronologique. L'ordre chronologique de chaque récit de vie mis en forme, des moments-clés se sont révélés dans les parcours de chacune des participantes. Lorsque tous les parcours ont été remis en ordre chronologique et les moments-clés mis en exergue, il est apparu que les quatre parcours de vie étaient aussi singuliers que similaires. Les reconstructions diachroniques mises en forme, l'ensemble du corpus de données a été revu, relu et redécouvert à la lumière de l'analyse par catégories conceptualisantes. En effet, les

parcours d'apprenantes ont permis d'appréhender certains phénomènes, mais surtout le sens de ces phénomènes au regard de ce que les participantes ont vécu avant et pendant leur formation continue en ligne.

Ainsi, c'est grâce à plusieurs dictionnaires et à beaucoup de questionnements que l'analyse par catégories conceptualisantes s'est construite, petit à petit, par tâtonnement, au gré des errements et des lectures successives de l'ensemble des données. La conceptualisation est un exercice difficile. De ce fait, le retour aux sources est essentiel, les parcours d'apprenantes ont donc été un ancrage important dans la construction des catégories conceptualisantes qui a fait l'objet elle aussi de plusieurs phases.

La première phase a été celle du classement, non pas par rapport à des thèmes, mais plutôt par rapport à des phénomènes. La précision de ce qu'est un phénomène est aussi un exercice périlleux. Ainsi, 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 errements qui ont amené plusieurs retours aux données brutes pour s'assurer d'avoir identifié correctement les phénomènes. La troisième phase a été celle des définitions. Bien que saisir et étiqueter correctement les phénomènes ait été difficile, leur définition était de plus en plus aisée au fur et à mesure du travail de conceptualisation.

Pendant toutes ces phases, le regard attentif du comité de recherche a permis de mieux comprendre l'entreprise de conceptualisation, offrant alors au regard d'un jury expert et évaluateur, l'aboutissement de l'analyse par catégories conceptualisantes. Toutefois, cette version ayant été questionnée, il a fallu entreprendre une quatrième phase. Au cours de celle-ci, le retour aux données brutes a, là encore été, un ancrage important. L'enjeu n'était pas de recommencer entièrement l'analyse, mais de

l'affiner, de poursuivre le travail de conceptualisation pour arriver au plus près des phénomènes, au plus près de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

Conceptualiser est une entreprise difficile, un processus cognitif lourd et déstabilisant parce que personne ne semble conceptualiser de la même manière. Il n'y a aucun modèle tout fait, aucune notice. Choisir des propriétés, écrire des définitions, trouver des étiquettes parlantes pour des phénomènes émergents, faire des deuils, raffiner les concepts, toutes ces phases se font sur la base des multiples référents de chacun. Dans les faits, plusieurs personnes peuvent lire la même chose et ne pas en dégager le même phénomène. Conceptualiser est une entreprise personnelle faite d'allers-retours, de travail minutieux quant aux définitions, de classements reclassés pour trouver une étiquette significative qui fait bel et bien état d'une catégorie conceptualisante unique, mais non universelle. Si analyser par catégories conceptualisantes était du même ordre que tricoter, alors il est essentiel que toutes les mailles aient une place bien définie les unes par rapport aux autres, et ce, du début à la fin du tricot. Pourtant, si deux personnes tricotent et donnent la même place essentielle à chacune de leur maille, cela veut-il forcément dire qu'elles vont toutes les deux tricoter la même chose ?

Ces réflexions suspendues trouveront peut-être une réponse dans d'autres ouvrages méthodologiques que dans cette thèse. Toutefois, il semble pertinent de présenter les étapes successives de la construction de l'une des catégories conceptualisantes (appendice G), des premières itérations à celle se retrouvant dans les résultats finaux présentés dans le chapitre suivant pour mettre en lumière le processus d'analyse par catégories conceptualisantes tel que vécu dans le cadre de cette recherche doctorale.

En résumé, l'analyse du corpus de données a donné lieu à la conceptualisation de l'expérience d'apprenantes des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une

formation continue en ligne. En sus, le traitement des récits de vie a donné lieu à une reconstruction diachronique ayant permis de décrire et d'explicitier l'expérience d'apprenantes des participantes dans un contexte plus large. L'ensemble des résultats de l'analyse des données est spécifiquement présenté dans le cinquième chapitre. Cependant, avant d'exposer les résultats, il a fallu assurer la scientificité de la présente recherche doctorale. Pour ce faire, plusieurs critères ont été respectés. Ils sont exposés dans les prochains paragraphes.

4.5 Critères de scientificité

Les critères de scientificité sont des conditions essentielles à satisfaire pour rendre légitime toute recherche scientifique. Lincoln et Guba (1985, dans Deslauriers, 1991 ; dans Marschall et Rossman, 2011 ; dans Savoie-Zajc, 2011) ont été les premiers à édicter des critères de scientificité, tels que promus dans une recherche qualitative/interprétative. Ces critères, au nombre de cinq, et les moyens mis en œuvre pour les respecter sont décrits.

1. La crédibilité vise à s'assurer que les résultats obtenus correspondent à la vision que les participants ont dudit phénomène. En ce sens, l'interprétation faite des phénomènes doit être éprouvée. Plusieurs moyens peuvent être mis en place : la répétition d'activités sur le terrain, les observations sur une longue période de temps ainsi que l'engagement prolongé du chercheur sont quelques-uns des moyens de garantir cette crédibilité. Dans le cadre de la présente recherche doctorale, la crédibilité est garantie par deux moyens spécifiques. Le premier réside dans la triangulation opérée lors de la deuxième partie de la collecte de données. L'utilisation des récits de vie comme outil de collecte de données complémentaire a permis de comprendre plus largement le sens donné à certains phénomènes par les participantes. Le deuxième moyen assurant la crédibilité de la recherche est l'encadrement offert par le

comité de direction grâce auquel un regard critique a pu être porté sur l'ensemble du processus d'analyse des données et d'interprétation des résultats.

2. La transférabilité renvoie à l'idée que même si la recherche qualitative ne vise pas la généralisation, elle devrait favoriser le transfert de ses résultats. Pour ce faire, le contexte de la recherche et les caractéristiques des participants doivent être décrits avec précision. Dans cette perspective, une description exhaustive est menée tout au long de ce chapitre, tant au niveau de la description du programme dans lequel sont inscrites les participantes que de leurs caractéristiques propres. La mise en œuvre de la collecte des données est également détaillée. D'autre part, le contexte scolaire de la recherche doctorale a été explicité dans ce chapitre comme dans l'avant-propos, permettant de préciser les écueils rencontrés et d'assumer les choix méthodologiques, tant pour les outils de collecte de données, que pour le repositionnement de l'objet de la recherche, le choix du type d'analyse des données et les errements inhérents à l'analyse par catégories conceptualisantes.
3. La fiabilité est l'assurance d'une cohérence entre le déroulement de l'étude et les résultats. Grâce à son expertise, un autre chercheur peut alors vérifier que les procédures d'usage ont été respectées. En l'occurrence, la présente recherche doctorale étant soumise à évaluation, la cohérence de l'ensemble de la démarche ainsi que la justification de chacune des actions ayant mené à l'aboutissement du projet est examinée minutieusement par un comité d'experts en assurant alors la fiabilité.
4. La confirmation est le fruit de l'objectivation des données produites. Les conclusions de la recherche doivent donc refléter et représenter le monde réel qui a été étudié (Yin, 2011). En ce sens, les récits de vie produits par les

participantes et la reconstruction diachronique de leurs parcours ont permis de faire émerger une réalité particulière à travers leurs parcours d'apprenantes. Cette réalité permet d'explicitier leur expérience comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.

5. La cohérence aussi appelée congruence vise à assurer que la méthode utilisée répond bien au but du projet de recherche (Hays et Singh, 2012). À cet égard, l'ensemble de la démarche de recherche a fait l'objet d'une description méticuleuse dans le présent chapitre. De ce fait, la méthode choisie a été justifiée au regard du but et des objectifs de la présente recherche doctorale.

Finalement, en plus des critères de scientificité susmentionnés, un dernier procédé permet d'assurer la validité de la recherche, à savoir la triangulation. Cette démarche permet d'appréhender la multiplicité des dimensions du phénomène étudié en prenant en considération différents points de vue à plusieurs étapes de la recherche, c'est-à-dire tant au niveau des données empiriques qu'au niveau de l'élaboration du cadre théorique (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006). Dans la présente recherche, la triangulation s'est opérée au moyen de deux outils de collecte de données à deux moments distincts de la recherche (entrevues semi-dirigées et récits de vie). Les données analysées ont abouti à une description et à une explicitation la plus complète possible, ce, en plus de la conceptualisation proposée.

Les procédures mises en place tout au long de la recherche doctorale contribuent à assurer une certaine qualité scientifique de l'étude, et ce, malgré les errements et les écueils rencontrés. La dernière partie du présent chapitre porte sur la déontologie et l'éthique dont témoigne le chercheur tout au long de son projet.

4.6 Déontologie et éthique

La déontologie est une qualité essentielle à tout chercheur. Elle se traduit par le respect des participants, de leur intégrité physique et morale, mais aussi de leurs propos. Un chercheur qui fait preuve de déontologie respecte l'ensemble des droits et des devoirs qu'il a, non seulement envers les participants à sa recherche, mais également envers sa recherche elle-même et la communauté scientifique.

L'éthique, elle, est exprimée, entre autres, par une série de critères qui guident la recherche (Davies et Dood, 2002 dans Marchall et Rossman, 2011). Pour ce faire, le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) évalue les protocoles de recherche sur la base de critères éthiques qu'il divise en huit catégories : (1) l'intérêt de recherche ; (2) l'intégrité scientifique ; (3) la confidentialité ; (4) la sécurité des participants ; (5) la proportionnalité ; (6) le consentement libre et éclairé ; (7) la responsabilité et (8) la rémunération ou l'incitation.

Parmi l'ensemble de ces critères, la confidentialité (3) et le consentement libre et éclairé (6) des participantes sont ceux auxquels une attention particulière a été portée. Les participantes à la recherche sont des apprenantes inscrites dans le certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde dispensé à l'UQTR et le sous-comité de programme a donné son accord afin que le recrutement des participantes puisse se faire dans le programme au vu des considérations éthiques prises. Ainsi, assurer la confidentialité des participantes est un enjeu majeur pour limiter toute répercussion sur leurs parcours dans la formation continue en ligne. Pour ce faire, des noms fictifs ont été attribués à toutes les participantes et aucun des membres du sous-comité de programme ne sait qui, parmi l'ensemble des apprenantes, a participé à la présente recherche doctorale.

De plus, l'étudiante-chercheure ayant été chargée de cours en ligne dans ladite formation, la participation d'une apprenante était assujettie à la condition qu'aucune note ne puisse être changée. De plus, les apprenantes sollicitées ont été assurées qu'elles pouvaient refuser de participer sans craindre pour la suite de leur formation. De plus, celles qui ont accepté de participer l'ont fait sans penser qu'elles seraient récompensées en acceptant, mais bien parce qu'elles souhaitaient pouvoir discuter de leur expérience comme apprenantes. Le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR a validé les procédures de la recherche en vérifiant qu'aucune apprenante n'a pu être pénalisée par cette situation. Les documents relatifs aux considérations éthiques sont joints dans les appendices A, B et C.

La présente recherche, approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, porte le numéro CER-13-193-06.08.

La méthode ayant été au cœur du présent chapitre, les résultats de l'analyse des données collectées sont exposés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Le chapitre précédent a permis de décrire la méthode utilisée pour répondre à la question de recherche : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne ? Une recherche qualitative/interprétative a donc été menée dans le but de comprendre cette expérience. Pour ce faire, trois objectifs de recherche ont été identifiés : (1) décrire l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne ; (2) expliciter l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne ; et (3) conceptualiser l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.

Ainsi, dans un premier temps, six entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de six éducatrices de jeunes enfants inscrites dans la formation continue en ligne ciblée, et, dans un deuxième temps, quatre de ces six éducatrices ont été à nouveau contactées dans le but de produire quatre récits de vie. L'ensemble des données des six entrevues semi-dirigées et des quatre récits de vie a fait l'objet d'une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012). En sus, les quatre récits de vie ont été traités afin d'en reconstruire la structure diachronique (Bertaux, 2014). Les différentes étapes de l'analyse du corpus de données, explicitées dans le précédent chapitre, ont mis en lumière le fait que les reconstructions des récits de vie ont permis de positionner, dans un contexte plus large, les résultats de l'analyse par catégories conceptualisantes.

Ainsi, les résultats ne sont pas présentés selon la chronologie consécutive à la collecte de données, mais bien en fonction de l'éclairage qu'ils offrent à la description, à l'explicitation et à la conceptualisation de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. À cet effet, sont d'abord produites les reconstructions diachroniques des quatre récits de vie réalisés (Bertaux, 2014), puis une représentation de l'ensemble des éléments communs aux parcours d'apprenantes des participantes est proposée. Ensuite, les résultats de l'analyse par catégories conceptualisantes sont exposés (Paillé et Mucchielli, 2012). Enfin, une conceptualisation de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne est formulée.

Bien que l'ensemble des chapitres précédents ait permis de mettre en lumière les distinctions entourant les différents vocables utilisés à l'égard des éducatrices de jeunes enfants, des apprenantes et des participantes à la recherche, il semble pertinent de revenir sur ces éléments pour prévenir les mécompréhensions. Ici, les éducatrices de jeunes enfants sont les participantes à la recherche. Elles sont également apprenantes dans une formation continue en ligne. Toutefois, dans ce chapitre, éducatrices de jeunes enfants et participantes sont utilisées à titre de synonyme. L'appellation apprenante, quant à elle, est restreinte à son sens conceptuel, à savoir l'idée que les participantes à la recherche évoluent dans un contexte d'apprentissage.

5.1 Reconstruction diachronique des récits de vie

La reconstruction diachronique des récits de vie de quatre des six participantes permet de mettre en lumière les parcours d'apprenantes d'Adeline, de Béatrice, de Caroline et de Danielle, éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne. Ces reconstructions diachroniques dévoilent des parcours d'apprenantes relativement similaires, et ce, malgré leur singularité probante,

illustrant notamment le rapport entretenu avec le monde universitaire. Ce faisant, la reconstruction diachronique des récits de vie offre un éclairage sur l'expérience de ces éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.

Ainsi, l'analyse des récits de vie a donné lieu à la construction de quatre parcours d'apprenantes s'inscrivant dans un continuum. Chacun des parcours d'apprenantes des participantes est d'abord explicité, puis représenté spécifiquement. Enfin, tous les éléments communs aux différents parcours d'apprenantes de ces quatre participantes sont mis en lumière dans une même représentation.

5.1.1 Le parcours d'apprenante d'Adeline

Pour prendre conscience des moments marquants, mais aussi décisifs du parcours d'apprenante d'Adeline, il faut situer son entrée dans la formation continue en ligne. Dans la famille d'Adeline, les études post-secondaires sont valorisées, ses parents sont tous deux détenteurs d'un diplôme d'études professionnelles et sont très fiers que celle-ci entreprenne des études au niveau collégial. Adeline précise que *« pour [s]on père, c'était une déception qu'[elle] n'aille pas au CÉGEP »*.

En terminant l'école secondaire, Adeline n'envisage pourtant pas d'entrer au collégial, encore moins à l'université. Même si elle n'éprouve pas de difficultés scolaires, l'inconnu lui fait peur et elle songe à ces deux établissements avec inquiétude et crainte de devoir quitter sa campagne natale : *« [...] c'était trop gros pour [elle] »*. Ainsi, elle postule dans un programme contingenté dans lequel elle ne sera pas acceptée. Finalement, elle s'inscrit au collégial, et, ne sachant trop que faire, suit une session d'accueil et d'intégration. Après avoir suivi un cours d'orientation, elle se découvre un intérêt pour l'éducation quand il lui est suggéré *« d'aller en enseignement ou en petite enfance »*. Elle a la possibilité de faire un baccalauréat en

enseignement au primaire et en éducation au préscolaire, mais la perspective d'entreprendre des études universitaires ne l'enchantait toujours pas. Ainsi, elle commence sa formation en techniques d'éducation à la petite enfance. Une fois ses études collégiales terminées, Adeline fait carrière comme éducatrice dans les centres de la petite enfance du Québec, elle n'a toujours aucun intérêt à poursuivre ses études au niveau universitaire puisqu'elle gagne sa vie, fonde une famille, travaille et « *suit la vague* ».

Dans sa vie personnelle, Adeline devient mère de famille. Elle poursuit ses projets professionnels en travaillant comme éducatrice de jeunes enfants. Malgré tout, Adeline avoue qu'elle songe depuis longtemps à ne pas finir sa carrière d'éducatrice « *sur le plancher avec les enfants* ». Son but est d'être utile dans les bureaux coordonnateurs des services de garde en milieu familial. Adeline entrevoit donc une évolution dans son métier d'éducatrice de jeunes enfants.

Pourtant, il faudra attendre un incitatif pour qu'Adeline soit encouragée à reprendre le chemin de l'école. En effet, Adeline prend la décision de s'inscrire à la formation continue en ligne lorsqu'elle refuse de postuler à une offre d'emploi parce qu'elle ne se sent pas compétente pour le poste auquel elle aspire pourtant :

J'ai continué à me concentrer sur le fait d'être éducatrice avec les enfants, et puis c'est vraiment en 20xx, il y a eu une ouverture de poste pour la direction adjointe administrative, et là j'ai hésité et je me disais « oh, j'y vais, j'y vais pas » et puis, je rentrais, ça ne faisait que x mois que je travaillais et je me suis dit que je ne connaissais pas assez le milieu, mais je me suis dit que j'allais commencer le certificat en soutien pédagogique. (Adeline)

Une fois les premiers cours suivis, Adeline se sent plus confiante pour prendre d'autres responsabilités au sein de son milieu de travail, elle cumule alors ses tâches d'apprenante dans une formation continue en ligne, ainsi qu'un poste de direction adjointe en remplacement. Une fois le remplacement terminé, elle reprend ses activités d'éducatrice de jeunes enfants.

Maintenant qu'elle a presque terminé sa formation, Adeline a d'autres projets. Malgré une certaine déception par le fait que son milieu de travail ne lui permet pas d'avoir d'autres occasions de promotion, elle envisage de travailler dans d'autres milieux et espère toujours pouvoir intégrer les bureaux coordonnateurs des services de garde en milieu familial. Elle poursuit également son développement personnel et professionnel en s'intéressant à d'autres offres de formation, notamment dans le domaine de la gestion du personnel.

Le récit de vie d'Adeline est essentiellement marqué par le propos : « *Donc, j'ai fait mon DEC, j'ai travaillé, j'ai eu mes enfants et finalement, je me retrouve à l'université* ». Cette phrase résume à la fois son parcours d'apprenante, mais aussi un sentiment d'accomplissement autant d'un point de vue professionnel et familial que d'un point de vue d'apprenante. Adeline est fière de pouvoir dire qu'elle a, tout comme son frère ayant terminé ses études, été à l'université. Malgré tout, elle ne se cache pas que si elle avait su plus jeune ce que cela représentait, elle aurait certainement continué ses études une fois son diplôme d'études collégiales en poche.

La figure 5.1 est la synthèse du parcours d'apprenante d'Adeline. Lue de gauche à droite, cette figure permet de visualiser comment chaque sphère de la vie d'Adeline a influencé l'autre. Ces sphères se retrouvent à travers une famille peu scolarisée même si les études y sont valorisées, un choix de programme au collégial qui finalement n'est pas une finalité et une entrée dans la vie professionnelle parsemée de moments personnels. Le principal incitatif identifié est celui de l'opportunité non saisie qui amène Adeline à entreprendre des études universitaires pour se sentir plus sereine et se découvrir une confiance en ses compétences. L'évolution professionnelle et le désir d'apporter son aide aux responsables de services de garde en milieu familial sous-tendent le parcours d'apprenante d'Adeline et son investissement dans une formation continue. Cependant, il faut garder en tête que l'ensemble des sphères est interrelié et qu'un mouvement s'opère entre la vie personnelle et professionnelle, la

formation entreprise et les projets à venir d'Adeline. Le parcours d'apprenante d'Adeline n'est pas fait d'étapes linéaires et d'ordre logique, mais de continuité et d'opportunités qu'elle saisit au fur et à mesure de son développement autant professionnel que personnel.

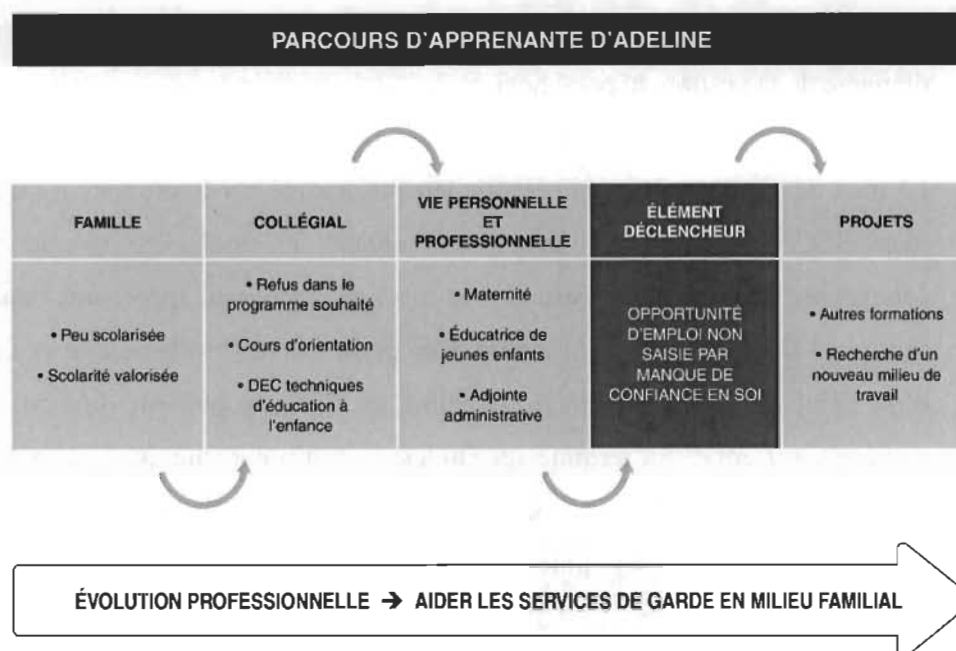


Figure 5.1 : Parcours d'apprenante d'Adeline

5.1.2 Le parcours d'apprenante de Béatrice

Tout comme le parcours d'apprenante d'Adeline, celui de Béatrice s'inscrit également dans un continuum. Celui-ci est un peu plus complexe en raison de son rapport à l'école beaucoup plus difficile.

Très jeunes, les parents de Béatrice arrêtent l'école pour travailler, la scolarité n'est alors pas particulièrement valorisée dans sa famille. De plus, dès son plus jeune âge, Béatrice a de grandes difficultés qu'elle attribue au fait que le système scolaire de l'époque ne permettait pas de prendre en compte ses particularités d'élève. Béatrice

explique qu'elle « *ne cadrai[t] pas dans le milieu scolaire qui [lui] était proposé dans le temps* ». Après avoir redoublé plusieurs fois, elle quitte le milieu scolaire à quatorze ans, sans savoir vraiment lire ni écrire :

En 6^e année, je ne savais pas encore lire là, j'avais de la difficulté à lire, alors il y avait un problème là. [...] L'école, c'était difficile dans ce temps-là, j'avais un déficit de l'attention et je faisais de la dyslexie. [...]. Là, je me suis retrouvée en secondaire 1 et j'avais 14 ans, je me suis dit « arrivée en secondaire 5, je vais avoir 20 ans si ça continue ». [...] Aujourd'hui, mon père aurait xx ans, donc il avait une mentalité différente et l'école ce n'était pas si important que ça. Donc quand mon père m'a dit « si ça fait pas l'école, tu vas rester ici », j'ai pris la voie la plus facile, sinon la plus difficile parce que ça n'a pas non plus été si facile que ça. (Béatrice)

Ainsi, tout comme ses parents au même âge, elle entre dans la vie active en travaillant dans le commerce familial. Elle apprend le métier au fur et à mesure, se débrouille malgré ses difficultés et acquiert de plus en plus de responsabilités dans son milieu de travail.

Malgré tout, elle se rend compte que ses difficultés en littérature sont problématiques parce qu'elle n'est toujours pas en mesure de lire et d'écrire aisément. Elle décide alors de retourner sur les bancs de l'école des adultes, le soir, pour obtenir son diplôme d'études secondaires. Dix ans plus tard, Béatrice obtient son diplôme de fin d'études secondaires. Par la suite, elle entreprend une formation au collégial dans le domaine de l'administration. Même si cette spécialité ne la passionne pas, elle est décidée à terminer ses études :

J'ai fini le cours que j'aurais pu lâcher parce que souvent je lâchais en ce temps-là. Mais je me suis dit, là, je vais jusqu'au bout et quand j'aurai fini, je verrai si j'aime ça ou pas, et là, ça va me mener à autre chose. Et puis là, je me suis rendu compte que je n'étais pas faite pour ça. (Béatrice)

Sa vie personnelle aura raison de son parcours professionnel. En effet, Béatrice, jeune mère, décide d'ouvrir son service de garde en milieu familial pour s'occuper de son nouveau-né. Neuf ans plus tard, elle ferme son service de garde en milieu familial pour devenir éducatrice de jeunes enfants dans le centre de la petite enfance auquel

son service de garde est affilié, ce, malgré le fait qu'elle n'ait pas de diplôme en éducation à la petite enfance. Toutefois, sans diplôme, Béatrice est cantonnée à des rôles de subalterne. Cette perspective ne l'enchantant pas, elle entreprend une attestation d'études collégiales pour avoir la chance d'obtenir des postes plus intéressants dans son milieu de travail :

J'ai été engagée en installation parce que j'étais affiliée CPE, donc j'étais en installation et depuis ce temps-là. [...] Dans la deuxième année, j'aurais pu avoir un poste, mais je n'ai pas pu l'avoir parce que je n'étais pas formée éducatrice. Donc j'ai décidé de prendre un an. Parce que tous les automnes, je tombais sur le chômage, donc là, je me suis dit « bon, regarde, je suis encore sur le chômage, donc je fais des démarches et je vais me former un an à temps plein à [ville] ». (Béatrice)

Dès lors qu'elle obtient son attestation d'études collégiales, son parcours ayant été moins chaotique après qu'elle a pris confiance en elle comme apprenante, Béatrice entrevoit la possibilité de devenir agente de soutien pédagogique auprès des services de garde en milieu familial. Ce désir reste sous-jacent jusqu'au jour où les difficultés inhérentes au travail auprès de jeunes enfants deviennent trop lourdes pour elle. La dépression de Béatrice est ce qui l'incite à commencer sa formation continue en ligne dans le but de se réaliser professionnellement dans les services de garde en milieu familial.

La figure 5.2 résume le parcours d'apprenante de Béatrice, elle permet de donner un sens plus profond au parcours d'apprenante de Béatrice. Tous les éléments mettent de l'avant la complexité de son parcours, ses difficultés scolaires et les moyens qu'elle s'est donnés pour obtenir son diplôme de fin d'études secondaires près de quinze ans après avoir quitté l'école primaire. De plus, cette figure permet de voir que le projet professionnel de Béatrice se dessine après qu'elle a complété son attestation d'études collégiales en éducation à la petite enfance et qu'elle devienne une éducatrice de jeunes enfants diplômée. La vie personnelle et professionnelle de Béatrice a une influence sur ses projets, mais ce qui l'inspire dans son choix d'entreprendre des

études universitaires est la difficulté (physique et psychologique) du travail avec les jeunes enfants. Le métier est difficile et Béatrice souhaite s'épanouir dans d'autres sphères entourant sa profession. Là encore, le parcours d'apprenante de Béatrice doit être pris en compte dans une perspective globale, chaque étape ayant influencé l'autre de manière directe (les difficultés du métier) ou indirecte (la valorisation de l'école au sein de la famille).

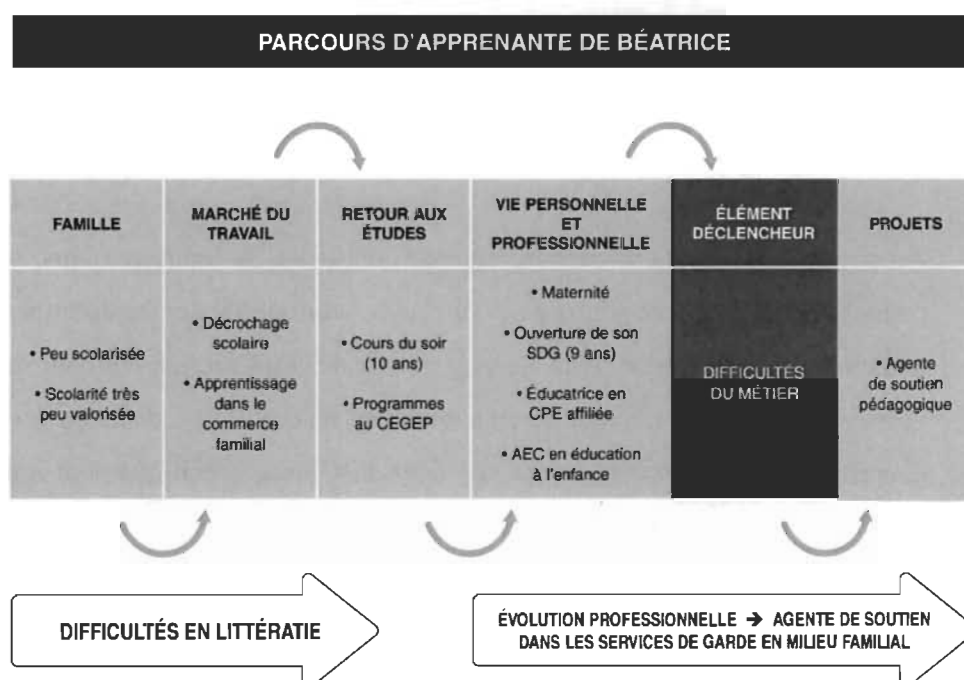


Figure 5.2 : Parcours d'apprenante de Béatrice

5.1.3 Le parcours d'apprenante de Caroline

À l'école secondaire, Caroline veut devenir psychologue, mais la perspective de longues années d'études universitaires a raison de son engagement dans cette voie professionnelle. Après un premier diplôme d'études collégiales et une expérience de travail dont les conditions ne sont pas des plus satisfaisantes pour elle, Caroline décide de se réorienter :

Quand je suis sortie de l'école, j'ai étudié en x, j'ai travaillé x ans dans ce domaine-là, mais ça n'avancait pas comme j'aurais voulu. C'était le soir et les fins de semaine dans ce domaine-là. Donc, j'ai une amie qui travaillait en garderie et qui étudiait pour être enseignante. Je suis allée passer une journée en garderie avec elle pour voir comment ça se passait parce que c'est un domaine que... j'ai toujours aimé les enfants. Et j'avais aimé ça, donc j'ai décidé de retourner aux études à ce moment-là. C'est quand même une deuxième carrière, mais une plus longue. (Caroline)

Caroline se lance donc dans une attestation d'études collégiales en éducation à la petite enfance. Dès lors, son ambition professionnelle est de gravir un à un les échelons pour devenir gestionnaire d'un centre de la petite enfance, chose qu'elle a « *toujours sue* ».

Ainsi, elle commence sa carrière comme éducatrice de jeunes enfants, puis devient responsable des fins de journées et directrice adjointe du centre de la petite enfance dans lequel elle travaille. Tout au long de sa carrière, Caroline poursuit ses études en gestion des ressources humaines en complétant un certificat à distance, c'est-à-dire au cours de fins de semaine intensives dans des lieux spécifiquement aménagés, en présence du professeur et de ses camarades, mais géographiquement éloignés de l'université qui offre le programme.

Jeune mère, Caroline décide d'ouvrir son service de garde en milieu familial pour s'occuper de ses enfants. Dans le but d'enrichir son curriculum vitae et « *pour montrer qu'[elle] n'a pas stagné, qu'[elle] continue d'évoluer* » en vue de son retour sur le marché du travail, Caroline s'inscrit dans la formation continue en ligne. Ainsi, le principal incitatif qui guide le parcours d'apprenante de Caroline réside non seulement dans son ambition professionnelle, mais aussi dans le fait qu'elle souhaite évoluer et maintenir son sentiment de compétence professionnelle en étant constamment à jour malgré son éloignement des structures classiques des centres de la petite enfance.

De plus, l'ambition de Caroline est plus large. En effet, celle-ci envisage de compléter un baccalauréat par cumul, dans la mesure où elle a déjà un certificat en gestion des ressources humaines et qu'elle s'apprête à terminer sa formation continue en ligne. Son désir d'intégrer un poste en gestion dans un centre de la petite enfance ou en bureau coordonnateur est toujours très présent. Elle souhaite également offrir du soutien direct aux familles en proposant du coaching familial.

La figure 5.3 résume le parcours d'apprenante de Caroline. Celle-ci amène à constater que le fait de devenir gestionnaire d'un centre de la petite enfance est l'objectif de Caroline depuis qu'elle a entrepris son attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance. Ainsi, malgré un changement de carrière professionnelle opéré très tôt dans son parcours d'apprenante, les étapes semblent se succéder avec aisance pour Caroline puisqu'elle travaille et s'inscrit dans une formation à distance pour développer connaissances et compétences en lien avec la gestion des ressources humaines. Toutefois, la vie personnelle de Caroline a une influence sur ses choix lorsqu'elle décide d'ouvrir son service de garde en milieu familial. Malgré tout, elle poursuit son cheminement scolaire en s'inscrivant dans la formation continue en ligne dans le but de venir à bout de ses projets. Une fois de plus, l'idée de continuité et de progression est au cœur du parcours d'apprenante de Caroline.

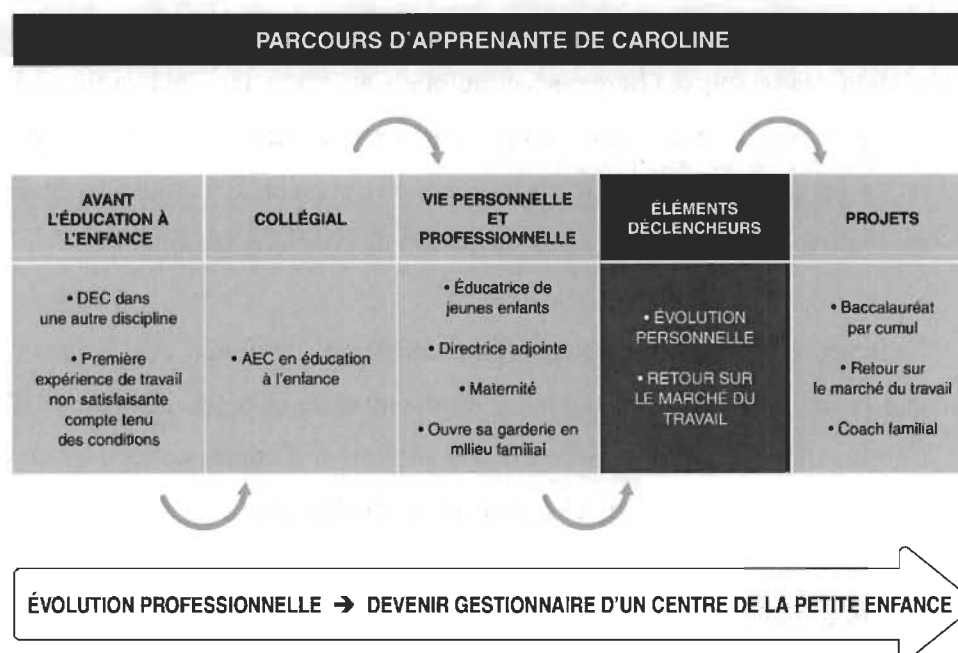


Figure 5.3 : Parcours d'apprenante de Caroline

5.1.4 Le parcours d'apprenante de Danielle

Le dernier parcours d'apprenante est celui de Danielle. Celui tranche quelque peu avec les autres parce que, pour Danielle, étudier est moins un désir de développement professionnel et une ambition quelconque que la perspective d'un accomplissement personnel :

Vu que pour moi l'université ce n'était pas pour moi, ça a été un objectif personnel tout d'abord. Étant donné que j'ai toujours étudié, j'ai étudié pendant 10 ans [CÉGEP et AEC], pour moi, ne pas étudier, c'était tourner en rond. [...] Je conseille toujours aux filles de s'inscrire juste à un cours [...] juste un petit cours de temps en temps et tu vas voir que tu vas regagner confiance en toi et tu vas avoir le goût de te réinvestir dans ton travail, de t'actualiser et de le faire mieux ton travail. (Danielle)

Danielle a fréquenté les écoles alternatives aux niveaux primaire et secondaire. Pour elle, les études postsecondaires sont réservées à une certaine « élite », élite à laquelle

elle estime ne pas appartenir, elle qui n'a même « *jamais pensé que l'université c'était pour [elle]* ». La scolarité n'étant pas particulièrement valorisée dans son milieu familial, Danielle ne souhaite pas entreprendre d'études collégiales. Elle entre donc directement sur le marché du travail comme éducatrice de jeunes enfants dans une garderie privée subventionnée.

Tout en travaillant, Danielle complète une attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance à temps partiel. Elle lui faudra dix ans pour la compléter à temps partiel en raison des différentes réformes du programme. Cependant, au fur et à mesure de son parcours scolaire, Danielle prend confiance en elle comme apprenante, se découvrant « *un talent, un talent académique. Ça [l]'a encouragé* ». Elle se sent alors « *capable* » de poursuivre sa formation universitaire.

Parce qu'elle ressent un manque de soutien de ses employeurs, mais aussi parce qu'elle estime qu'il est indispensable de continuer à se former pour s'accomplir professionnellement et personnellement, Danielle s'engage dans la formation continue en ligne. Pour l'instant, Danielle n'envisage toujours pas d'évoluer dans les différents échelons professionnels du service de garde dans lequel elle travaille, ni même de changer de structure. Son but est de s'épanouir en tant qu'éducatrice de jeunes enfants, et d'aller chercher, dans les cours proposés dans la formation, les ressources et connaissances qui lui font défaut. Elle entend bien continuer à se former, pas nécessairement pour obtenir un diplôme officiel spécifique, mais surtout parce qu'elle aime apprendre :

Je n'ai pas le certificat en tête, le papier en vue, ce n'est pas mon objectif premier. Ça ne me donne rien, je ne veux pas nécessairement être agente de soutien, ça n'est pas un objectif pour moi. J'aime mon travail, travailler avec les enfants, j'aime ça, je ne gagnerai pas plus de sous de l'heure. C'est vraiment personnel. L'accomplissement c'est d'avoir le sentiment d'avoir mis quelque chose dans mon baluchon, que j'ai des outils de plus pour faire mon travail, pour être une bonne personne, pour être plus outillée pour pouvoir

partager mes connaissances. Il y a plein d'aspects de l'accomplissement pour moi, ce n'est pas vraiment le papier, c'est le cheminement. (Danielle)

La figure 5.4 résume le parcours d'apprenante de Danielle, c'est l'idée d'accomplissement qui guide son parcours d'apprenante. Malgré tout, c'est lorsque celle-ci retrouve sa confiance en elle comme apprenante qu'elle entrevoit positivement le fait de s'inscrire dans une formation continue en ligne. Bien que le manque de soutien observé dans son milieu de travail soit un événement clé dans son parcours, il n'en reste pas moins que sans cette confiance retrouvée, la poursuite d'études universitaires aurait été compromise. Danielle ne semble pas avoir de projets autres que de poursuivre son cheminement comme éducatrice de jeunes enfants et de s'épanouir au travail. Toutefois, rien n'indique que les ambitions professionnelles de Danielle soient figées dans le temps.

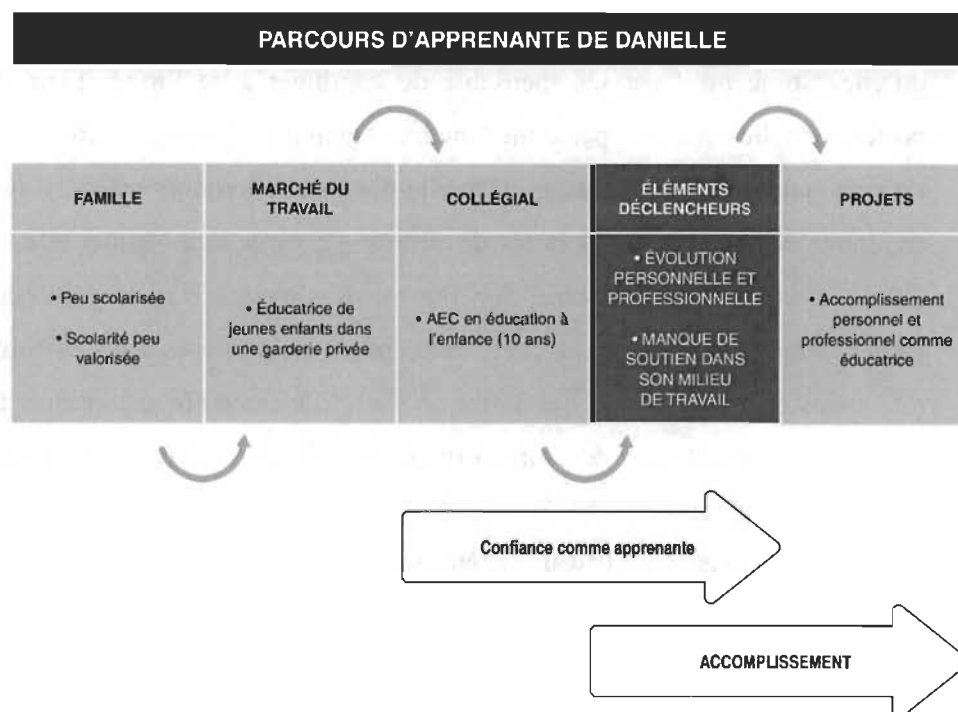


Figure 5.4 : Parcours d'apprenante de Danielle

5.1.5 Parcours d'apprenantes d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne

Contextualiser l'expérience des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne à travers leur parcours d'apprenantes permet d'en comprendre l'étendue. C'est une chose essentielle, d'autant plus que plusieurs éléments caractérisent leurs parcours respectifs. À cet égard, certains parcours dévoilent des singularités propres à chacune des participantes, et ce, malgré le fait qu'un parcours représentatif des éléments communs à tous les cheminements puisse également être dressé. Dans cette perspective, le parcours global d'apprenantes d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne est d'abord décrit puis représenté dans la figure 5.5.

Au préalable, le rapport à l'éducation au sein même des familles de la plupart des participantes est parfois difficile, notamment pour Béatrice qui a décroché du système scolaire très jeune et avec le consentement de ses parents. Valorisée ou pas, l'entrée dans le milieu collégial est malgré tout source de joie, même si l'obtention d'un diplôme ne relève pas nécessairement d'un impératif pour certaines participantes. À cet effet, seules deux des participantes ont suivi un cursus collégial classique en obtenant, soit un diplôme d'études collégiales en techniques en éducation à l'enfance, soit un diplôme d'études collégiales dans un autre domaine avant de se réorienter vers l'éducation à l'enfance. Les autres participantes ont toutefois validé une attestation d'études collégiales en suivant des cours du soir ou des cours intensifs, s'échelonnant de plusieurs années à quelques mois, en conciliant parfois travail et études, parfois travail, études et famille.

Souvent, le choix de carrière semble conditionné par l'idée que l'université est inaccessible par la distance physique, mais aussi par la distance ressentie avec l'autre, l'élite qui est assez brillante pour étudier très assidûment et réussir un cheminement

universitaire exemplaire. Danielle évoque sa représentation d'un monde qui n'est pas le sien, mettant de l'avant l'idée que son milieu familial ne valorisait pas les études universitaires, et que par conséquent ce n'était pas quelque chose d'attrayant pour elle. De plus, la durée des études est estimée par toutes comme trop longue dans la mesure où les participantes gagnent leur vie comme éducatrice de jeunes enfants, pendant, et après avoir complété leur formation collégiale. Entrer dans la vie active rapidement, être autonome financièrement et commencer à fonder une famille sont des étapes de la vie perçues comme la norme dans leur milieu respectif, étapes qu'elles suivent donc sans considérer l'existence d'autres possibilités.

Tout au long de leur parcours d'apprenantes, le projet de vie décidé par les participantes est l'élément essentiel qui teinte leurs choix respectifs, autant au niveau personnel que professionnel. Adeline et Caroline profitent d'opportunités qui se présentent à elles pour obtenir de l'avancement et plus de responsabilités dans leur milieu de travail, tandis que Béatrice et Danielle évoluent plus progressivement, se laissant porter par la vie. Cependant, qu'il s'agisse de développement professionnel ou de développement personnel, les participantes entrevoient leur transformation respective à travers les choix qu'elles font et qui les mènent, petit à petit, à s'inscrire dans une formation continue en ligne. L'inscription dans une formation continue en ligne arrive à point nommé pour la plupart d'entre elles puisqu'elles y voient alors une possibilité de progresser et de s'accomplir, autant au niveau professionnel que personnel.

Malgré une relation avec l'université fragilisée par un rapport à l'école complexe, il n'en reste pas moins que les participantes semblent se réaliser comme apprenantes à travers leur formation continue en ligne. Différentes perspectives se distinguent, à la fois lorsqu'elles évoquent les ambitions sous-jacentes à leur inscription, mais aussi lorsqu'elles mentionnent leurs nouveaux objectifs d'apprentissage. En effet, la confiance trouvée, ou découverte, en leurs qualités d'apprenantes les amène à

envisager de poursuivre leurs études universitaires, parfois même jusqu'à obtenir un baccalauréat. Certaines songent également à se réorienter pour aller plus loin dans le soutien à apporter aux enfants et à leurs parents. Malgré tout, la durée et le coût des études restent des variables importantes dans les options envisagées par les participantes qui ont à cœur de maintenir une certaine qualité de vie autant au niveau professionnel que personnel, compte tenu de l'importance qu'elles accordent à leur vie familiale.

Finalement, une représentation du parcours d'apprenantes des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne est proposée dans la figure 5.5, illustrant de manière plus précise les éléments communs, mais surtout les moments-clés identifiés lors de la reconstruction diachronique des quatre récits de vie des participantes (Bertaux, 2014).

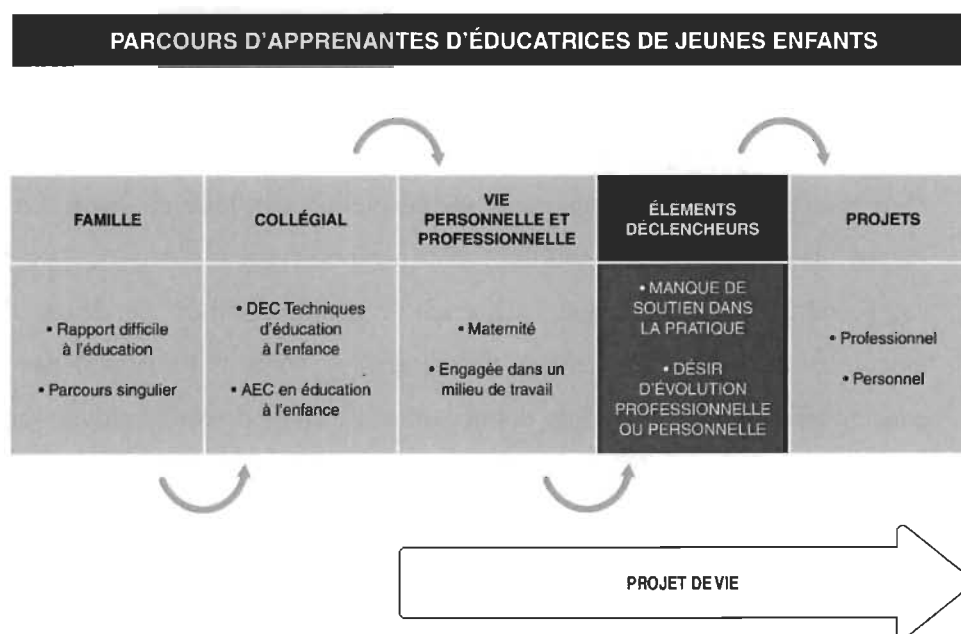


Figure 5.5 : Parcours d'apprenantes d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne

Dans la plupart des parcours d'apprenantes, le premier élément mentionné est la famille et le rapport fragile à l'école. La poursuite d'études au niveau collégial s'étend parfois sur plusieurs années, et est quelquefois chevauchée par l'entrée dans la vie professionnelle. Tous les parcours d'apprenantes ont en commun l'idée qu'un incitatif principal amène les participantes à entreprendre une formation continue en ligne ainsi que l'idée sous-jacente d'un projet de vie qui guide le parcours.

Il est important de préciser que les parcours des apprenantes ne sont pas linéaires. Diverses raisons et certaines circonstances ont amené chacune à faire des choix différents. Malgré tout, toutes ont à cœur de compléter leur formation continue en ligne pour mener à bien leurs projets de vie, qui, s'il faut le rappeler, sont autant de l'ordre du développement professionnel que personnel, et ne semblent pas s'arrêter à l'obtention du diplôme universitaire délivré lorsqu'elles auront validé leur formation continue en ligne.

Ainsi, reconstruire la structure diachronique des quatre récits de vie a permis de révéler les éléments communs aux parcours de ces éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. En portant un regard à la fois plus large, mais aussi plus profond sur leur parcours, il est plus aisé de comprendre les différentes catégories conceptualisantes et leurs dimensions, inhérentes à leur expérience, émergeant à travers l'analyse par catégories conceptualisantes du corpus de données. Les résultats de cette analyse sont présentés dans la prochaine section.

5.2 Résultats de l'analyse par catégories conceptualisantes

Au terme de l'analyse par catégories conceptualisantes des données recueillies au cours des six entrevues semi-dirigées et des quatre récits de vie, huit catégories conceptualisantes ont émergé quant à l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants

inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. Dans les huit catégories conceptualisantes, les participantes portent un regard sur elles-mêmes, leurs choix, leurs parcours et leur évolution comme apprenantes, mais aussi sur les différentes structures dans lesquelles elles naviguent, sur leurs relations avec les membres du corps professoral ou leurs pairs, et sur la pédagogie dans un contexte de formation en ligne.

Dans les prochains paragraphes, chacune des catégories conceptualisantes est explicitée et traitée de manière linéaire sans toutefois qu'il n'y ait d'ordre hiérarchique. Malgré tout, une première étape semble apparaître dans les trois premières catégories conceptualisantes, laissant ainsi transparaître qu'il y a un début à l'expérience des participantes, mais aussi une évolution dans leur expérience comme apprenantes. Toutefois, le tout peut se représenter comme un système, soit un ensemble d'éléments interdépendants formant un tout dans lequel évoluent les participantes dans la formation en ligne.

5.2.1 Un monde hors de portée

Les reconstructions diachroniques des récits de vie ont permis de mettre en évidence la difficulté des participantes à envisager de poursuivre des études universitaires. Ces difficultés sont expliquées par différents motifs, notamment un parcours scolaire parfois fragile et une sensibilité aux études postsecondaires teintée par le vécu familial. Ainsi, pour la majorité des participantes à la recherche, la formation continue en ligne est le premier pas dans le monde universitaire puisqu'aucune ne connaît encore cet univers (à l'exception toutefois de Caroline qui a suivi une formation à distance et obtenu un certificat).

Dans cette perspective, la première catégorie conceptualisante met en lumière la vision initiale des participantes quant au monde universitaire et le fait qu'il semble

perçu comme « un monde hors de leur portée ». Trois dimensions permettent de saisir cette image : (1) les perceptions du milieu universitaire, (2) les circonstances familiales, et (3) les vicissitudes du passage à la vie adulte. Le tableau 5.1 rend compte à la fois de la définition de la catégorie conceptualisante, mais aussi des trois dimensions, des idées exprimées par les apprenantes pour chacune des dimensions et de leurs propriétés.

Tableau 5.1 : Un monde hors de portée

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE		
UN MONDE HORS DE PORTÉE		
Définition : La catégorie conceptualisante « un monde hors de portée » met en lumière la vision initiale des apprenantes quant au milieu universitaire. Éloigné de leur réalité et inaccessible, le milieu universitaire semble être un monde à part, un monde hors de leur portée compte tenu de leurs parcours.		
Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
PERCEPTIONS DU MILIEU UNIVERSITAIRE	Le milieu universitaire est vu comme difficile d'accès, réservé aux gens bien nantis et performants sur le plan scolaire. S'engager dans des études universitaires demande d'ailleurs plusieurs années de travail intense.	- Milieu hostile - Milieu élitiste - Milieu exigeant
CIRCONSTANCES FAMILIALES	Des parents peu scolarisés ou peu favorables à la poursuite d'études et des difficultés d'adaptation au secondaire contribuent à forger la vision des apprenantes quant au milieu universitaire.	- Famille peu scolarisée - Décrocheur accroché
VICISSITUDES DU PASSAGE À LA VIE ADULTE	La poursuite des études universitaires est compromise compte tenu des priorités familiales et professionnelles dans lesquelles sont plongées les apprenantes immédiatement après la fin de leurs études collégiales.	- Nouveau statut parental - Obligation de gagner sa vie

Les participantes ont déclaré que les études universitaires n'étaient pas chose envisagée ni envisageable à la fin de leurs études secondaires pour plusieurs motifs. À cet égard, la première dimension fait référence aux a priori des participantes quant au milieu universitaire. De nombreuses idées préconçues mettent de l'avant les perceptions variées des participantes. Ainsi, l'université est envisagée comme un milieu hostile parce que complètement inconnu et situé dans un environnement urbain très éloigné des réalités familiales, notamment pour Adeline : « *[n.b. Donc vous n'envisagiez pas 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* ». L'université est également appréhendée comme un milieu élitiste, réservé à des personnes brillantes, douées d'une certaine intelligence et considérées comme les meilleures compte tenu de leur parcours scolaire plus aisé. De ce fait, Danielle et Adeline, par le regard qu'elles portent sur elles-mêmes comme apprenantes, ne se voient pas comme faisant partie de ce monde alors qu'elles sont « *dans la moyenne* » (Adeline). Enfin, une dernière propriété rend compte du fait que le milieu universitaire est exigeant. Pour la plupart des participantes, entreprendre des études universitaires semble signifier passer de longues années à étudier sur les bancs de l'école. Les études collégiales étant déjà d'une certaine durée, aucune des participantes n'envisageait un parcours universitaire compte tenu du temps à investir considéré comme trop long et demandant un investissement rigoureux.

Une deuxième dimension contextualise d'autant plus la vision initiale des participantes quant au milieu universitaire. En effet, cette dimension fait état des circonstances familiales dans lesquelles les participantes ont vécu. À cet égard, toutes ou presque sont issues d'un milieu familial peu scolarisé dans lequel les études universitaires n'étaient pas très valorisées (à l'exception d'Adeline et de Caroline). Béatrice a même vécu le décrochage scolaire et une entrée précoce sur le marché du travail sans pour autant maîtriser complètement l'écrit. Elle est l'exemple même du

décrocheur accroché qui a trouvé la motivation de reprendre le chemin de l'école pour adultes afin d'obtenir son diplôme d'études secondaires. Béatrice a su mettre en place les ressources dont elle avait besoin pour poursuivre son cheminement, et ce, bien que cela lui ait pris plusieurs années pour compléter le tout :

Parce qu'en secondaire I [...] je n'allais plus à l'école. Donc ils m'ont fait confiance dans ça quelque part, donc regarde, aujourd'hui, je suis quand même rendue à l'université (mime de se vanter). [rit...]. Je n'aurais jamais pensé ça. Pis je pense que je suis fière moi là. Ma mère aussi est fière de sa fille. [rit...].

Enfin, une troisième dimension fait référence aux vicissitudes du passage à la vie adulte. Par vicissitudes, il est entendu que les participantes, après avoir terminé leurs études collégiales, vivent des transformations dans leurs réalités personnelles et professionnelles. Certaines privilégient le fait de fonder une famille, ce qui, par ailleurs, a pu être à l'origine de l'ouverture de leur service de garde en milieu familial. D'autres préfèrent se concentrer sur leur vie professionnelle et entrer de plain-pied dans le monde du travail dès la fin de leurs études collégiales. Adeline « *avait[t] un diplôme, [elle] pouvait[t] 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. Ainsi, avoir un diplôme, travailler et s'occuper de leurs jeunes familles sont un passage à la vie adulte qui conforte leur vision initiale du milieu universitaire, soit un monde éloigné de leur réalité et de leurs priorités à ce moment-ci de leur vie.

Jusqu'ici, les participantes à la recherche sont des éducatrices de jeunes enfants qui ont décidé de s'inscrire dans une formation continue en ligne. Elles ont des parcours d'apprenantes spécifiques (cf. reconstructions diachroniques des récits de vie) qui permettent de mettre en lumière des moments-clés de leur vie, expliquant ainsi certains choix. Il appert que la première catégorie conceptualisante qui se dégage de l'analyse des données dépeint le caractère inaccessible et très éloigné du milieu

universitaire qui marque la vision initiale des participantes. À cet effet, les perceptions qu'elles ont du milieu universitaire (difficile d'accès, réservé aux gens bien nantis et performants sur le plan scolaire), leur milieu familial et leur passage à la vie adulte font du milieu universitaire un monde hors de portée pour ces participantes.

Ainsi, cette première catégorie conceptualisante permet de situer l'expérience des participantes dans un processus au cours duquel celles-ci vont se transformer graduellement en apprenantes universitaires. Positionner ce processus dès le préambule, soit avant les autres catégories conceptualisantes, est nécessaire pour saisir l'authenticité et l'originalité de l'expérience des participantes, éducatrices de jeunes enfants au parcours singulier, devenues apprenantes dans une formation continue en ligne, malgré une vision initiale du milieu universitaire représentant un monde hors de portée.

5.2.2 Les premiers pas vers des études universitaires

Le monde hors de portée laisse peu à peu place aux premiers pas des participantes vers la formation continue en ligne. Dans la deuxième catégorie conceptualisante, les participantes décident de s'engager dans la formation continue en ligne. Cette prise de décision résonne autant à travers leurs désirs de changement entourant leur rôle d'éducatrices de jeunes enfants qu'à travers leurs craintes de ne pas être capables de relever les défis que la fréquentation d'un milieu universitaire peut engendrer. « Les premiers pas vers des études universitaires » reposent sur deux dimensions mettant chacune en lumière ces idées : (1) les éléments déclencheurs, et (2) les défis appréhendés. Le tableau 5.2 rend compte à la fois de la définition de la catégorie conceptualisante, mais aussi des deux dimensions, des idées exprimées par les apprenantes pour chacune des dimensions et de leurs propriétés.

Tableau 5.2 : Les premiers pas vers des études universitaires

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE

LES PREMIERS PAS VERS DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Définition : La catégorie conceptualisante « les premiers pas vers des études universitaires » évoque la décision d'entreprendre des études universitaires sous l'angle à la fois du désir d'évoluer et des doutes quant à la capacité d'y parvenir. Avancer malgré leurs craintes n'est pas chose aisée, mais c'est pourtant ce que les apprenantes font lorsque, comme un enfant qui fait ses premiers pas, elles s'inscrivent dans la formation continue en ligne.

Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
ÉLÉMENTS DÉCLENCHEURS	La décision d'entreprendre des études universitaires est déclenchée par des aspirations inhérentes à leur carrière d'éducatrices de jeunes enfants.	<ul style="list-style-type: none"> - Progression professionnelle - Recherche de connaissances spécifiques - Nouvelles habiletés recherchées - Recherche de soutien professionnel - Réinsertion sur le marché du travail
DÉFIS APPRÉHENDÉS	La décision d'entreprendre des études universitaires s'accompagne d'inquiétudes et d'anxiété devant les activités d'apprentissage anticipées.	<ul style="list-style-type: none"> - Souci de performance - Difficulté de certaines activités pédagogiques - Appréhension quant aux outils technologiques

Lorsqu'il est question des premiers pas des participantes vers des études universitaires, une première dimension émerge. Elle concerne les éléments déclencheurs qui ont incité les apprenantes à s'engager dans une formation continue en ligne. Ces éléments déclencheurs reflètent le désir de changement et de valorisation professionnelle, désir qui amène les participantes à amorcer leur

changement professionnel, parfois même sans que leurs supérieurs ou collègues n'en soient à l'origine, ni même au courant. Adeline illustre cette idée : *« J'ai pris l'initiative de prendre ce cours-là. Des fois, ça aurait pu être des supérieurs, mais là non. Là, je le fais pour moi, pour m'ouvrir d'autres portes plus tard »*.

Les éléments déclencheurs se traduisent également par le désir de progression professionnelle et le fait de pouvoir *« [s']ouvrir d'autres portes plus tard »* (Adeline) selon le besoin ou l'envie. Toutefois, les éléments déclencheurs sont également mis en perspective par rapport aux manques ressentis par les participantes dans leur propre milieu de travail : *« [...] on n'a pas toujours les réponses qu'on aimerait avoir ou qu'on peut avoir »* (Adeline), soit en termes de connaissances spécifiques dont elles se sentent dépourvues, soit en termes d'habilités particulières qu'elles estiment devoir développer. En effet, les participantes qui ont décidé de faire leurs premiers pas vers les études universitaires considèrent n'être pas assez outillées pour pouvoir répondre à l'ensemble des exigences que requiert leur travail. Les participantes évoquent également le manque de soutien ressenti au sein du milieu de travail. Ainsi, afin de trouver ce qui leur fait défaut dans leur milieu de pratique, elles entreprennent de s'inscrire dans une formation continue en ligne. Enfin, dans une perspective un peu différente, Caroline désire, elle, réintégrer le marché du travail. Entreprendre des études universitaires par le biais d'une formation continue en ligne est donc, pour elle, un moyen de démontrer son évolution continue pour convaincre de futurs recruteurs de son efficacité.

Les premiers pas vers les études universitaires sont également source d'inquiétude et d'appréhension devant les défis que les participantes envisagent de devoir relever. Ainsi, les participantes sont des apprenantes anxieuses devant les tâches anticipées en début de formation en ligne. Elles sont d'ailleurs très exigeantes envers elles-mêmes et souhaitent réussir brillamment leur formation, éprouvant alors certaines inquiétudes face à leurs performances :

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)

De plus, quelques inquiétudes relatives à des activités pédagogiques spécifiques sont mises de l'avant par Danielle. Celle-ci s'interroge sur la possibilité de travailler en équipe et de produire un travail de qualité alors que la communication semble plus complexe à mettre en place avec les autres membres de l'équipe. Danielle anticipe déjà de devoir trouver des moyens de communication qui lui semblent efficaces pour s'assurer du bon déroulement de l'activité malgré la distance.

Dans ce même ordre d'idées, la plupart des participantes ressentaient une appréhension liée à l'utilisation des outils technologiques qu'elles ne connaissaient pas et ne maîtrisaient pas beaucoup. S'il faut le rappeler, les participantes sont des éducatrices de jeunes enfants qui sont issues d'une génération pour laquelle les ordinateurs et Internet ne faisaient pas partie du quotidien. Dans le cadre de leur travail, elles n'ont pas non plus eu à être formées pour utiliser ces outils. De ce fait, l'usage de la plateforme autoportante pour accéder au cours en ligne, la gestion de la messagerie électronique, et les mises à jour régulières des sites et logiciels ont induit cette appréhension alors qu'elles décidaient de s'engager dans la formation continue en ligne. Bien que moins stressants aujourd'hui, les outils technologiques restent encore une source d'inquiétude lorsqu'un changement soudain a lieu. Cependant, la plupart des participantes sont maintenant en mesure de mobiliser les ressources mises à leur disposition par le service de soutien technologique de l'université ou encore par l'entremise des membres du corps professoral pour résoudre les diverses problématiques rencontrées.

Ainsi, la deuxième catégorie conceptualisante met en lumière la décision d'entreprendre des études universitaires sous l'angle du désir relatif à la progression

professionnelle (pour combler un besoin de connaissances ou d'habiletés) et des défis appréhendés, sources d'inquiétude quant à la performance escomptée, aux tâches demandées et à l'utilisation des outils technologiques. Comme un enfant qui se lance pour découvrir le monde, 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. Dans l'ordre des choses, « les premiers pas vers des études universitaires » marquent le commencement d'une transformation, le début d'un parcours universitaire dont elles sont seules à pouvoir décider s'il aboutira ou non.

5.2.3 Les tribulations du début de parcours

Toujours éducatrices de jeunes enfants, mais plus encore apprenantes, l'expérience des participantes dans la formation continue en ligne est contrastée. De leur entrée dans le monde universitaire ressort une troisième catégorie conceptualisante, celle dite des « tribulations du début de parcours ». Dans cette catégorie conceptualisante, les participantes posent un regard critique d'apprenantes sur différentes modalités inhérentes à l'institution ou au programme, modalités qu'elles n'avaient pas appréhendées et qui ralentissent leur engouement en début de parcours.

Les tribulations s'appuient sur deux dimensions : (1) les entraves de l'institution, et (2) la vision naïve du programme. Le tableau 5.3 rend compte à la fois de la définition de la catégorie conceptualisante, mais aussi de deux dimensions, des idées exprimées par les apprenantes pour chacune des dimensions et de leurs propriétés.

Tableau 5.3 : Les tribulations du début de parcours

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE		
LES TRIBULATIONS DU DÉBUT DE PARCOURS		
Définition : La catégorie conceptualisante « les tribulations du début de parcours » reflète les obstacles devant lesquels les apprenantes trébuchent en début de parcours. Malgré toutes ces tribulations, suite d'évènements plus ou moins agréables, elles poursuivent leurs études universitaires.		
Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
ENTRAVES DE L'INSTITUTION	L'institution universitaire ne donne pas suffisamment d'informations, créant ainsi de nombreuses complications en début de parcours.	<ul style="list-style-type: none"> - Frais supplémentaires - Accès difficile à la bibliothèque - Accès difficile aux plans de cours - Changement soudain de plateforme - Interruption des accès au portail étudiant
VISION NAÏVE DU PROGRAMME	Les apprenantes estiment que des prérequis seraient nécessaires pour participer à certains cours et que ceux-ci devraient être clairement identifiés au début de la formation.	<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'indicateurs du niveau de difficulté des cours

La première dimension met en lumière les protestations des participantes contre le fonctionnement institutionnel, notamment au regard du manque d'informations véhiculées par le milieu universitaire. Ce manque d'informations concernant autant des frais supplémentaires non déclarés que l'accès difficile à certains renseignements estimés essentiels pour leur parcours amène les participantes à éprouver de la contrariété à l'encontre de l'institution universitaire. Les frais supplémentaires devraient, par exemple, être précisés lors de l'inscription afin d'éviter tout imbroglio, au même titre que les mots de passe permettant l'accès à la bibliothèque. L'accès au

plan de cours est également préconisé le plus tôt possible afin d'organiser les sessions successives. En effet, des déconvenues entourant les dates d'examen et de remises de notes ont obligé certaines participantes à annuler leur cours à la dernière minute en raison de l'incompatibilité avec leurs impératifs familiaux et professionnels.

Une autre entrave de l'institution émerge quant au changement de plateforme informatique du portail de cours permettant l'accès au cours. L'appréhension liée à l'utilisation de certains outils technologiques identifiée dans la seconde catégorie conceptualisante (cf. les premiers pas vers des études universitaires) en exacerbe le ressenti. De plus, la tension suscitée par les entraves de l'institution est attisée lorsqu'il est question de l'accès au cours déprogrammé dès lors que la session est achevée. Les participantes semblent éprouver de l'injustice devant le fait qu'elles ne puissent plus accéder à leurs cours via la plateforme en ligne alors qu'elles ont payé, sans pour autant pouvoir garder une trace quelconque du 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)

Aussi, certaines participantes voient les frais supplémentaires d'impression comme une contrainte superflue puisque le coût initial d'un cours leur paraît déjà suffisamment important. L'image initiale de l'université comme milieu institutionnel est donc ternie par des surprises désagréables que ces dernières semblent percevoir comme un manque de transparence du milieu.

Au-delà des éléments institutionnels sur lesquels les participantes trébuchent, une deuxième dimension exprime la vision dite naïve du programme. Les participantes

estiment que le programme devrait fournir des balises claires quant à l'organisation de leur cheminement et identifier les prérequis qu'elles estiment nécessaires à avoir avant de s'inscrire dans un cours. La vision naïve du programme se traduit notamment par le fait que les participantes mettent entre les mains du programme des éléments qui ne lui appartiennent pas, et ce, par méconnaissance ou mécompréhension du fonctionnement d'un programme de formation continue en ligne de niveau universitaire. Cette méconnaissance ou mécompréhension inhérente à une vision naïve du programme devient un obstacle de plus puisqu'il induit des attentes que le programme ne sera pas en mesure de combler.

Les insatisfactions et contrariétés vécues par rapport au milieu universitaire semblent exacerbées par la vision initiale des participantes quant au milieu universitaire (cf. un monde hors de portée). Dès lors, une partie de l'expérience des participantes est teintée du déplaisir ressenti au regard des obstacles sur lesquels elles trébuchent en début de parcours. Ainsi, la troisième catégorie conceptualisante « les tribulations du début de parcours » fait émerger l'idée qu'une suite d'évènements plus ou moins agréables amènent certaines prises de conscience des apprenantes quant à leurs propres attentes, et ce qui est véritablement vécu pendant la formation continue en ligne. En ce sens, les tribulations sont représentées autant par la tension ressentie à l'égard du manque de transparence de l'institution, que par la vision naïve du programme induite par la méconnaissance des rôles et responsabilités de chacun.

Finalement, les participantes évoluent à travers leur expérience d'apprenantes. Le début de parcours leur permet donc de prendre conscience qu'il y a un fossé (plus ou moins grand) entre leurs attentes, idéalisées à travers leur vision initiale du monde universitaire, et la réalité. La formation continue parfaite en ligne n'est pas celle dans laquelle les participantes sont inscrites et le milieu universitaire, hors de portée au début, est finalement un milieu accessible qui a certains défauts que les participantes finissent par accepter pour avancer. Ces tribulations ne sont donc qu'un moment dans

leur expérience d'apprenantes puisqu'il semble que les participantes fassent leur deuil d'une certaine perfection pour se concentrer sur d'autres dimensions de leur expérience d'apprenantes dans leur formation continue en ligne.

5.2.4 La bulle familiale et professionnelle

Les participantes inscrites dans la formation continue en ligne sont des éducatrices de jeunes enfants conciliant travail et études. Elles sont aussi parents pour la plupart. Cette précision permet de comprendre la quatrième catégorie conceptualisante que l'analyse a permis de faire ressortir, soit l'idée que la vie familiale et professionnelle est une bulle, une bulle protégée des aléas de la formation continue en ligne. En effet, la vie familiale et professionnelle semble exister indépendamment de toute autre chose dans le parcours des participantes. Il est d'ailleurs pertinent de rappeler que les participantes avaient déjà identifié leurs priorités familiales et professionnelles au moment du passage à la vie adulte (cf. un monde hors de portée, *vicissitudes du passage à la vie adulte*).

Dans cette même logique, la quatrième catégorie conceptualisante met de l'avant l'idée que les participantes accordent plus particulièrement une place fondamentale à leur vie familiale et tentent de la protéger tout au long de leur parcours. Ainsi, « la bulle familiale et professionnelle » des participantes colore leur expérience d'apprenantes à la fois en tout début de parcours, mais aussi en cours de parcours. Cette catégorie conceptualisante se repose sur trois dimensions : (1) les stratégies de conciliation famille et études, (2) le poids de la formation, et (3) le respect de l'équilibre famille, études et travail. Chacune des dimensions est explicitée à travers les idées exprimées par les apprenantes, leurs propriétés sont présentées succinctement dans le tableau 5.4.

Tableau 5.4 : La bulle familiale et professionnelle

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE		
LA BULLE FAMILIALE ET PROFESSIONNELLE		
<p>Définition : La catégorie conceptualisante « la bulle familiale et professionnelle » désigne l'importance et la priorité accordée par les participantes à leur famille et à leur travail. Celles-ci s'assurent de ne pas imposer de sacrifices aux membres de leur famille et de ne pas perturber leur vie au travail. L'univers familial et professionnel est donc perçu comme une bulle à protéger des exigences et du stress liés à la formation.</p>		
Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
STRATÉGIES DE CONCILIATION ÉTUDES ET FAMILLE	L'importance accordée à la vie familiale demande d'adopter des arrangements permettant de concilier études et vie familiale.	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien du conjoint - Choix des cours visant à éviter le conflit d'horaire (temps de vacances familiales/temps scolaire) - Inscription à un nombre de cours limité
POIDS DE LA FORMATION	La volonté de préserver la vie familiale pendant le parcours scolaire génère un fort sentiment de pression parentale.	<ul style="list-style-type: none"> - Culpabilité - Découragement devant la difficulté à trouver du temps pour tout faire
RESPECT DE L'ÉQUILIBRE ÉTUDES, FAMILLE ET TRAVAIL	Le choix du mode de formation en ligne est basé sur des critères mettant essentiellement de l'avant la nécessité pour les apprenantes de préserver leur qualité de vie.	<ul style="list-style-type: none"> - Harmonie familiale et professionnelle - Protection de la santé - Maintien de l'équilibre budgétaire - Réduction des déplacements - Gestion du temps

Une première dimension est de l'ordre des stratégies que les participantes mettent en œuvre pour concilier leur vie familiale et leur vie d'apprenantes. À cet égard, le soutien du conjoint est essentiel, mais plus encore, la plupart des participantes choisissent leurs cours, non pas en fonction d'une progression logique, mais bien en fonction de leur vie familiale. 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 ». De plus, malgré l'importance accordée à la formation et le désir de la terminer dans des délais raisonnables, une dernière stratégie pour ne pas brimer la vie familiale réside dans le fait de limiter le nombre de cours par session. Ainsi, la majorité des participantes trouve le moyen de mettre en place des stratégies pour éviter au possible les conflits de conciliation et répondre à cette idée que rien ne doit brimer leur engagement dans leur vie familiale. À cet effet, l'argument demeure de ne pas perdre en qualité de vie et de pouvoir concilier l'ensemble des obligations inhérentes à la vie des participantes : éducatrices de jeunes enfants, parents et apprenantes.

Une deuxième dimension, dans laquelle le ressenti des participantes est plus manifeste, relève du poids de la formation en ligne sur leurs responsabilités familiales. Alors qu'elles sont déjà engagées dans leur parcours, celles-ci se rendent compte qu'elles sont envahies par différentes émotions comme la culpabilité et le découragement quant au temps qu'elles ne peuvent pas consacrer à leur famille. Le sentiment de culpabilité vécu par les participantes est particulièrement présent lorsqu'il est question de choisir l'activité dominicale, soit jouer en famille ou bien rédiger un travail. L'empiétement du temps d'études sur le temps familial est difficilement éprouvé, et ce, malgré le soutien du conjoint. De plus, un deuxième sentiment est celui du découragement ressenti devant la difficulté à trouver du temps pour tout faire. Intégrer dans la routine familiale du temps pour les études semble être d'autant plus pénible quand il faut concilier les activités familiales et le travail à temps plein. La formation en ligne est donc pesante au regard des responsabilités familiales et amène les participantes à ressentir beaucoup d'émotions.

La troisième dimension renvoie au fait que les participantes souhaitent plus que tout respecter un certain équilibre entre vie d'apprenantes, vie familiale et vie professionnelle. C'est le respect de cet équilibre qui a mené les participantes à choisir le format de la formation continue, soit spécifiquement en ligne. Le respect de

l'équilibre des participantes passe par la préservation de leur santé physique et psychologique. En effet, leur vie professionnelle est très prenante et leur demande beaucoup de temps : *« J'avais deux choix, je pouvais le faire à l'université 1, mais j'ai choisi l'université 2 pour une question de facilité. Ça me permet d'étudier et de réussir à tout concilier »* (Caroline). De ce fait, l'idée de faire la même formation dans une formule en présentiel n'est alors pas envisageable pour les participantes qui ne pensent pas être capables de mener l'ensemble de front si elles avaient à ajouter une contrainte de déplacement de plus à leur horaire déjà chargé :

Mais s'il n'avait pas été donné à distance par Internet, je ne l'aurais pas fait. Parce qu'il se donnait aussi à Montréal alors j'avais pris les 2 informations, mais ça n'a aucun sens de penser que je vais être à Montréal 2 soirs/semaine à 7 h et revenir à 10 h le soir. (Caroline)

Enfin, les contraintes financières sont également un élément majeur faisant référence à leur souci de respect de l'équilibre budgétaire de la famille. En effet, en dehors des déplacements physiques, le coût engendré par lesdits déplacements est manifestement une dépense qui a des conséquences sur la qualité de vie de toute la famille.

Choisir la formation continue dans un mode de formation en ligne asynchrone permet aux participantes, semble-t-il, de gérer plus facilement leur temps et leurs déplacements. Par exemple, Emmanuelle y voit une occasion privilégiée de prioriser ce que bon lui semble au moment le plus opportun : *« [...] je peux le faire quand je veux selon ma disponibilité. Je peux arranger mon horaire en fonction de... et non le contraire. Gros avantage. »* ; *« Ça me permet de placer mes choses autour et non le contraire »* (Emmanuelle). Finalement, Danielle exprime parfaitement l'avantage qu'elle voit à ce mode de formation asynchrone. Pour elle, il s'agit *« [de] garder une qualité de vie. J'ai l'impression que c'est comme ça pour plusieurs. Les étudiantes qui font ce type de certificat. Pas de choix énorme. Je trouve ça génial »*. Plus encore, certaines participantes sont très satisfaites de la possibilité offerte de suivre une formation universitaire reconnue tout en répondant à l'ensemble de leurs obligations :

Ça permet aux gens de retourner à l'école, d'aller chercher un papier, sans avoir l'aspect contraignant à côté, ce n'est pas rien. [...] C'est quand même pas rien, on va se chercher un papier et ça nous permet de rester à la maison et de partir une brassée de lavage pendant qu'on fait ça. C'est quand même une belle chance qu'on a. (Caroline)

Préserver sa santé physique et psychologique, maintenir un équilibre financier et favoriser sa qualité de vie familiale et professionnelle sont donc des valeurs fondamentales pour les participantes engagées dans des études universitaires.

Dans cette perspective, les participantes semblent s'identifier de trois manières spécifiques en fonction des trois sphères de leur vie. Par exemple, lorsqu'il est question de concilier l'ensemble de leurs obligations, une distinction particulière s'opère quant à la vie familiale, pan de leur vie à laquelle les participantes semblent accorder une priorité absolue et vouloir protéger de tout. En ce sens, il semble que, même dans un idéal de conciliation, leur vie familiale et, dans une certaine mesure, leur vie professionnelle auront toujours une place plus prépondérante que leur vie d'apprenante dans leurs choix. Vie familiale et vie professionnelle sont donc comme une bulle, une bulle qu'un certain idéal de conciliation pourrait protéger des exigences et du stress liés à la formation sans imposer de sacrifices aux membres de leur famille et sans perturber leur vie au travail. Plus encore, « la bulle familiale et professionnelle » suggère une forme d'absolu qui réfère à cette idée que, quels que soient les choix faits par les participantes, leur vie familiale et professionnelle reste leur priorité et que rien ne pourra en limiter l'importance, pas même leur vie d'apprenante.

La primauté accordée à leur vie familiale et professionnelle a donc motivé le choix des participantes de s'engager comme apprenantes dans une formation continue en ligne. En effet, le mode de formation continue en ligne est associé au fait de privilégier la qualité de vie familiale et professionnelle, ainsi que leur bien-être dans leur cheminement universitaire, et ce, d'autant plus que les participantes ressentent

difficilement la conciliation lorsqu'elles n'arrivent pas à en venir à bout, entre culpabilité et découragement devant le manque de temps pour tout faire. Toutes les stratégies sont alors bonnes pour que le temps d'études n'entre pas en conflit avec le temps familial, même si cela signifie de remettre à plus tard la fin de la formation continue en ralentissant la cadence des cours.

Finalement, la priorité est accordée à une harmonisation des différentes sphères de la vie tout en retirant un certain bien-être grâce à la forme que prend le mode de formation continue en ligne asynchrone. Toutefois, il est impératif de noter que si la forme ne s'y prêtait pas, et ce, malgré leurs désirs de changement (cf. les premiers pas vers des études universitaires, *éléments déterminants*) les participantes n'entreprendraient pas une telle formation, compte tenu des exigences que cela comprend, mais surtout pour respecter leurs valeurs familiales et professionnelles. À cet égard, si la formation continue n'avait pas été proposée en ligne, il semble qu'aucune des participantes ne se serait engagée dans un tel parcours pour obtenir un diplôme universitaire. Les participantes semblent donc choisir raisonnablement d'entreprendre une formation continue en ligne en espérant atteindre un idéal de conciliation visant la préservation de leur qualité de vie, de leur bien-être et de leur bulle familiale et professionnelle.

5.2.5 Au cœur du parcours universitaire

Les quatre premières catégories conceptualisantes ont permis de comprendre l'expérience des participantes à travers leurs parcours d'apprenantes. Ainsi, du « monde hors de portée », les participantes décident de faire leurs « premiers pas vers les études universitaires ». Malgré les « tribulations du début de parcours », elles poursuivent leur cheminement tout en s'assurant de protéger leur « bulle familiale et professionnelle ». La cinquième catégorie conceptualisante ayant émergé permet de situer plus encore l'expérience des participantes par les émotions qu'elles vivent une

fois pleinement engagées dans la formation continue en ligne, et, par le fait même, de se retrouver « au cœur du parcours universitaire ».

À cet effet, cette catégorie conceptualisante s'appuie sur quatre dimensions spécifiques : (1) les déceptions face à l'insuffisance de défis cognitifs, (2) la sensation de vulnérabilité, (3) l'impression de solitude dans la formation, et (4) le désir de dépassement de soi. Chacune des dimensions est explicitée à travers les idées exprimées par les apprenantes, leurs propriétés sont présentées succinctement dans le tableau 5.5.

Tableau 5.5 : Au cœur du parcours universitaire

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE		
AU CŒUR DU PARCOURS UNIVERSITAIRE		
<p>Définition : La catégorie conceptualisante «au cœur du parcours universitaire» rassemble le tourbillon d'émotions que vivent les apprenantes une fois pleinement engagées dans la formation universitaire. Irritants ou craintes, insatisfactions ou satisfactions mettent en relief la forte charge émotionnelle associée à leurs apprentissages, démontrant ainsi une grande préoccupation quant à la qualité des apprentissages effectués et la place que prend le programme dans leur vie d'apprenantes.</p>		
Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
DÉCEPTIONS FACE À L'INSUFFISANCE DES DÉFIS COGNITIFS	Les travaux demandés semblent dénués d'intérêt au vu de leur manque de complexité, du peu d'effort nécessaire et de la surestimation du temps à consacrer à leur réalisation. De plus, le contenu de certains cours est sans originalité et ne tient pas compte des savoirs acquis en formation initiale.	<ul style="list-style-type: none"> - Travaux trop faciles - Rédaction des travaux peu exigeante en temps - Contenus insignifiants (simples et peu pertinents)
SENSATION DE VULNÉRABILITÉ	La difficulté de saisir l'identité des membres du corps professoral et les contraintes liées à l'exécution des travaux font vivre aux apprenantes une certaine insécurité.	<ul style="list-style-type: none"> - Identité incertaine - Gestion complexe des relations avec les pairs - Gestion des travaux
IMPRESSION DE SOLITUDE DANS LA FORMATION	La distance entre les apprenantes du cours contribue à modérer leur engouement pour la formation.	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de sentiment d'appartenance au milieu universitaire - Sentiment d'isolement - Recherche d'entraide - Recherche de rapidité dans les échanges
DÉSIR DE DÉPASSEMENT DE SOI	S'investir dans la formation est une voie pour se réaliser autant au niveau personnel que professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Accomplissement personnel - Accomplissement professionnel

Une première dimension est relative aux déceptions ressenties face à l'insuffisance de défis cognitifs que la formation continue en ligne manque de susciter. Quelques participantes trouvent les travaux demandés dénués d'intérêt. Le manque de complexité, le peu d'effort nécessaire et le temps surestimé pour se consacrer à leur réalisation donnent à penser qu'elles considèrent ne pas être prises au sérieux comme apprenantes. Celles-ci exposent le fait qu'elles sont capables de faire mieux et plus que ce qui leur est proposé dans les cours qu'elles suivent. Elles semblent déçues par la facilité avec laquelle elles peuvent faire leurs travaux et paraissent souhaiter démontrer l'étendue de leurs capacités. Fabienne trouve le tout « *facile, donc [elle] ne met pas autant d'heures qu'il faut dans l'étude. [Elle] li[t] une fois et pour faire [s]es travaux, [elle] reli[t] un peu. [Elle] ne [se] sen[t] vraiment pas comme une étudiante qui doit faire un horaire de travail* ». Ainsi, la plupart des participantes éprouvent l'envie d'être mise au défi de suivre des cours d'un niveau soutenu et de se sentir reconnues comme apprenantes de niveau universitaire par les membres du corps professoral. Pour ce faire, les travaux demandés doivent répondre à leurs attentes de complexité et de difficulté, en leur permettant de faire un effort et d'éprouver le degré de difficulté nécessaire à leur réalisation, ce qui, pour le moment, ne semble pas être le cas.

Dans un même ordre d'idées, le contenu de certains cours est également mis en doute. En effet, le contenu ne semble pas tenir compte des savoirs acquis en formation initiale et serait sans originalité spécifique, trop facile, en mal de profondeur et peu pertinent. Les défauts attribués à certains contenus soulèvent l'idée que les participantes sont déçues par le manque de défis cognitifs propres aux contenus des cours. Elles expriment leur besoin de s'accomplir comme éducatrices de jeunes enfants, professionnelles en formation continue, mais aussi leur désir d'être considérées comme de vraies apprenantes. Une fois de plus, plusieurs participantes semblent déçues par le fossé existant entre leurs attentes envers le milieu universitaire et ce qu'elles vivent réellement. Ainsi, les participantes, en critiquant la facilité et le

manque d'originalité du contenu de certains cours, paraissent manifester leurs aspirations à être reconnues comme de vraies apprenantes ayant les moyens de se réaliser comme telles en relevant des défis cognitifs plus complexes. C'est dans l'idée de difficulté que les apprenantes semblent s'accomplir. Or, pour l'heure, la difficulté n'est pas au rendez-vous, comme l'illustre Danielle :

Moi, je ne tripe pas vraiment, les cours où on me demande une introspection. On dirait que je suis habituée de le faire. Sans doute à cause de mon parcours où j'ai appris à m'autoévaluer. C'est un réflexe, donc ces cours-là, je les trouve un peu moins intéressants. Ça ouvre quelques portes, mais je trouve que les cours théoriques sont plus... je ne peux pas remettre en question le contenu du certificat, mais bon...

Une deuxième dimension visant à situer les participantes au cœur du programme est en lien avec leur sensation de vulnérabilité. À travers l'envie de saisir l'identité des membres du corps professoral, les participantes expriment leur désir de connaître et de reconnaître la personne qui se manifeste sous des écrits asynchrones au cours des échanges courriel ou par rétroactions interposées. À cet effet, le caractère impénétrable des membres du corps professoral amène les participantes à ressentir une distance lorsqu'elles n'ont aucun échange avec eux. Les membres du corps professoral pourraient alors offrir un filet de sécurité en se manifestant à travers une communication régulière et efficace qui contribuerait à ce que les apprenantes soient sereines dans leur formation.

Par ailleurs, l'identité du correcteur, parfois questionnée et excusée au regard des différentes professions exercées en sus par les membres du corps professoral, contribue à maintenir la distance ressentie par les participantes. Adeline prend la défense de l'un d'eux : « *Sa profession, c'est x et il a bien d'autres choses à faire que de corriger et de répondre à des forums et d'essayer de voir si ça va dans le bon sens* ». Un autre élément ajoute à la sensation de vulnérabilité des participantes. Ces dernières éprouvent le désir de personnifier les membres du corps professoral avec une image précise. Par le biais d'une photographie, celles-ci peuvent jauger les

membres du corps professoral. Il semble alors qu'associer une entité écrite à une entité physique soit des plus rassurants comme le souligne Béatrice : « *Je l'ai vu dans des entrevues que x a faites à la fin du cours et c'est l'un de voir et de se dire x a ben l'air fin(e)* ». Voir le visage du correspondant-évaluateur est un impératif pour les participantes qui se sentent rassurées et semblent développer une plus grande confiance envers les membres du corps professoral lorsqu'elles peuvent les identifier clairement et leur donner des traits particuliers.

Un autre élément amène les participantes à ressentir une certaine vulnérabilité lorsqu'il est question de réaliser un travail en équipe, il s'agit de la nécessité de faire confiance à ses pairs, et ce, malgré la distance et le peu de contact qui en résulte. La gestion stressante de la réalisation d'un travail d'équipe de qualité demande aux participantes de lâcher prise sur ce qu'elles ne peuvent pas contrôler. Enfin, l'appropriation de la matière est une nouvelle fois mise en exergue, mais cette fois dans la perspective des attentes des membres du corps professoral envers l'évaluation : « [...] *Ce n'est pas comme répondre à des questions, faire des liens avec le cours, c'est plus difficile. Qu'est-ce qu'ils veulent dire au juste* » (Béatrice). Les liens spécifiques demandés aux participantes afin de bien démontrer leurs apprentissages et leur appropriation de la matière du cours, les invitent à prouver leur compréhension du contenu. Cela leur demande d'autres habiletés que d'apprendre par cœur des notions et de répondre à des questions fermées, engendrant ainsi la sensation de vulnérabilité inhérente à la crainte de manquer de compétences.

Une troisième dimension est l'impression de solitude dans la formation que vivent les participantes. Cette impression est mise en relief par le ressenti des participantes quant à la distance dans leur mode de formation en ligne asynchrone. Ainsi, l'impression de solitude des participantes prend différentes formes. Par exemple, Danielle exprime ouvertement son absence de sentiment d'appartenance au milieu universitaire :

Je n'ai pas l'impression d'être associée à l'université, je n'ai pas de sentiment d'appartenance parce que je ne connais pas les lieux. C'est dur de me..., je ne sais pas, je n'ai pas de rapport d'attachement, je n'ai pas de sentiment d'appartenance.

Dans un même ordre d'idées, les participantes se sentent isolées à l'intérieur même de leur groupe d'apprenantes. En plus de la question de l'isolement ressort l'idée qu'une communication réelle ne peut passer que par l'oral. Pour les participantes, l'écrit ne serait alors pas un vrai moyen de communiquer avec les pairs. Les propos d'Emmanuelle clarifient cette idée :

Grosse difficulté, c'est l'isolement. De ne pas pouvoir discuter. J'ai de la misère à m'exprimer par écrit, forums et communiquer avec le prof par écrit, c'est plus difficile pour moi. Difficile de vivre l'isolement et de ne pas pouvoir communiquer avec quelqu'un qui vit la même chose que moi. Si j'avais une interrogation, en classe tu peux demander à ta voisine. Là, je me sentais seule avec moi-même.

Caroline ajoute : *« C'est ce qui me manque le plus, c'est de ne pas pouvoir en discuter plus avec les gens »*, elle fait plus tard une distinction spécifique : *« C'est sûr que ce qui me manque c'est de pouvoir échanger verbalement avec d'autres gens »*. Ainsi, discuter est synonyme d'échanger verbalement, l'écrit semble donc peu compatible avec la communication telle que conçue par les participantes. En effet, l'écrit limite la communication avec les pairs et les membres du corps professoral, et semble favoriser l'impression de solitude des participantes plus sensibles à des contacts directs et rapprochés dans le temps.

Pourtant, une certaine contradiction dans le rapport à l'écrit se fait sentir. En effet, interagir, même par écrit, reste une nécessité pour trouver le soutien recherché par les participantes. Grâce à l'initiative d'une participante, un espace d'interactions officiels a été créé en dehors du cadre spécifique proposé par l'institution universitaire, soit par l'intermédiaire d'un réseau social. La préférence pour cet espace officiels semble émaner du fait que les contacts sont plus spontanés et que les participantes peuvent entretenir un rapport plus personnel avec les autres à travers les

informations et autres photos déposées sur le réseau social. De plus, les échanges ayant lieu sur cette plateforme ne sont pas soumis à la vue des membres du corps professoral, les participantes sont alors moins sensibles à la pression exercée par une forme d'évaluation de leurs propos. Ainsi, les participantes se sentent plus à l'aise d'échanger sur les difficultés vécues à l'abri des regards des membres du corps professoral :

Parce qu'échanger, en classe c'est agréable. On apprend beaucoup, c'est le gros manque qu'il y a avec l'école. Mais avec Facebook, ça aide beaucoup, c'est sûr qu'on n'échange pas comme être en classe, on échange plus sur les difficultés qu'on a. En ayant des difficultés et en pouvant en parler avec quelqu'un d'autre, ça peut aider. (Caroline)

Elles peuvent également prendre « *le poulx des cours, des approches, des exigences, c'est comme un guide moins... [n.b. strict.]* » (Danielle), ou bien y trouver un soutien « [...] *une petite tape dans le dos ça fait du bien* » (Caroline). De plus, le fait que les échanges soient plus spontanés, mais surtout plus instantanés répond au besoin des participantes d'échanger plus rapidement des informations, notamment sur des sujets qui sont plus de l'ordre de l'institution que des contenus de cours en tant que tel :

On se parle vraiment, on discute, on se pose des questions. On se supporte aussi là. Là on s'est rendu compte qu'on payait des assurances, qu'on payait des trucs, donc là tout le monde s'est averti pour se dire de regarder ses assurances parce que si vous ne vous en servez pas, arrêtez de payer pour rien. Ça agit comme support, c'est très personnel. C'est vraiment utile. Je suis vraiment contente de ça. Et c'est super instantané. (Danielle)

Écrire semble alors plus simple dans une atmosphère plus libre où rien n'est évalué ou lu par les membres du corps professoral.

Finalement, une quatrième dimension, plus positive, désigne le désir de dépassement de soi des participantes. Dans la deuxième catégorie conceptualisante (cf. les premiers pas vers des études universitaires), est ressortie l'idée que les participantes entreprenaient une formation continue en ligne pour répondre à des désirs de progression professionnelle ou de connaissances spécifiques. Dans une autre

perspective, le désir de dépassement de soi émergeant ici relève plus de l'ordre de la réalisation, de l'accomplissement ou de l'épanouissement des participantes à travers leur investissement dans la formation continue en ligne. Ainsi, c'est particulièrement le cas de Danielle qui affiche clairement la nécessité qu'elle éprouve de se réaliser personnellement et professionnellement. Cette idée est parfaitement illustrée dans ses propos, surtout lorsqu'elle mentionne les mots « actualiser », « accomplissement » et « cheminement » :

En tant qu'éducatrice on tombe vite dans nos habitudes, à un moment donné on devient blasée, on n'est plus inspirée, on ne se sent plus bonne. Ça arrive souvent, à tout le monde, dans les milieux c'est très présent. Donc je conseille toujours aux filles de s'inscrire à juste un cours, juste un cours en ligne ou d'aller à l'UQÀM, juste un petit cours de temps en temps et tu vas voir que tu vas regagner confiance en toi et tu vas avoir le goût de te réinvestir dans ton travail, de t'actualiser et de le faire mieux ton travail. Le fait qu'il soit plus apprécié aussi. Je vais faire mieux mon travail et être fière de moi aussi. Parce j'en retire beaucoup de fierté, mais ça m'appartient, je n'ai pas besoin de... c'est sûr que les notes, ça encourage, mais je n'ai pas besoin de me faire dire que je suis bonne à l'école pour avoir ce sentiment-là d'accomplissement. Apprendre pour moi, c'est ça. Je ne sais pas si je vais être capable d'arrêter un jour. C'est ça qui arrive. Je suis bien partie en tout cas [rires...] [...] Ça ne me donne rien, je ne veux pas nécessairement être agente de soutien, ce n'est pas un objectif pour moi. J'aime mon travail, travailler avec les enfants j'aime ça, je ne gagnerai pas plus de sous de l'heure. C'est vraiment personnel. L'accomplissement c'est d'avoir le sentiment que j'ai mis quelque chose dans mon baluchon, que j'ai des outils de plus pour faire mon travail, pour être une bonne personne, pour être plus outillée pour pouvoir partager mes connaissances. Il y a plein d'aspects de l'accomplissement pour moi, ce n'est pas vraiment le papier, c'est le cheminement.

Ainsi, la cinquième catégorie conceptualisante 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 les membres du corps professoral, 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 continue en ligne.

La déception devant le manque de défis cognitifs et le désir de dépassement sont essentiellement centrés sur des émotions liées à l'être apprenant dans lequel les participantes souhaitent être reconnues par les membres du corps professoral. Bien que celles-ci choisissent de préserver en priorité leur vie familiale et professionnelle (cf. la bulle familiale et professionnelle), il n'en reste pas moins qu'elles considèrent leur parcours d'apprenantes comme une entreprise très sérieuse et qui mérite une certaine légitimité. En effet, le désir de dépassement de soi met en lumière la manifestation des ambitions plus profondes des apprenantes autant sur le plan personnel que professionnel.

Par ailleurs, la sensation de vulnérabilité ressentie reflète les craintes des participantes autant à l'égard des membres du corps professoral et de leur identité qu'à l'égard des compétences à mettre en œuvre pour réussir les cours offerts dans le cadre de la formation. De plus, l'impression de solitude dans la formation révèle la difficulté dans le cadre d'une formation spécifiquement en ligne d'entretenir des relations avec les autres apprenantes. Néanmoins, il appert 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. À cet égard, des moyens sont mis en place pour compenser ces manques, notamment à travers la création d'un groupe d'apprenantes sur un réseau social spécifique.

Identifiés comme tels, déception, sensation, impression et désir semblent déterminer l'expérience des participantes comme apprenantes démontrant une grande préoccupation quant à la qualité des apprentissages effectués et quant à la place que prend le programme dans leur vie d'apprenante. Prendre le temps d'écouter ces émotions contribuerait à la progression des apprenantes dans leur parcours, à leur bien-être dans la formation et à leur contentement de manière plus générale. Ainsi, la forte charge émotionnelle associée à chaque dimension et ressentie par les participantes les situe au cœur de leur parcours universitaire.

5.2.6 Les enjeux de la communication à distance

La sixième catégorie conceptualisante dévoile un volet de l'expérience d'apprenante des participantes centré sur les échanges dans une formation en ligne. Dans la continuité des émotions ressenties par les participantes au cœur de leur parcours universitaire, cette catégorie conceptualisante traduit le ressenti complexe des participantes quant aux situations de communication dans lesquelles celles-ci se retrouvent tant bien que mal à distance.

Cette catégorie conceptualisante se fonde sur deux dimensions : (1) les sentiments mitigés à l'égard des échanges dans les forums de discussion, et (2) les perceptions variées à l'égard des échanges par courriel avec les membres du corps professoral. Ces deux dimensions sont résumées dans le tableau 5.6.

Tableau 5.6 : Les enjeux de la communication à distance

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE		
LES ENJEUX DE LA COMMUNICATION À DISTANCE		
<p>Définition : La catégorie conceptualisante « les enjeux de la communication à distance » traduit le ressenti complexe des apprenantes quant aux situations de communication dans lesquelles elles se sentent autant gagnantes que perdantes. Ni noir ni blanc, chaque situation de communication à distance est comme une pièce dont les deux faces sont indissociables.</p>		
Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
SENTIMENTS MITIGÉS À L'ÉGARD DES ÉCHANGES DANS LES FORUMS DE DISCUSSION	Les apprenantes se positionnent de deux côtés à l'égard des forums de discussion. D'un côté, elles voient dans le fonctionnement difficile, peu attrayant, voire chaotique des forums de discussion une limite importante. Elles questionnent également les intentions poursuivies et le bien-fondé de la tâche consistant en la participation aux forums de discussion. D'un autre côté, même si la participation est initialement une obligation, les apprenantes valorisent les écrits de qualité et semblent impatientes de vérifier qui a participé à la discussion. De plus, celles-ci voient dans les forums de discussion plusieurs avantages pour leurs apprentissages.	<ul style="list-style-type: none"> - Faiblesse du support technologique - Mauvaise utilisation des apprenantes - Manque de sens attribué à la tâche - Manque d'authenticité dans les propos - Crainte du jugement associé aux traces écrites - Soutien (académique, professionnel et personnel)
PERCEPTIONS VARIÉES À L'ÉGARD DES ÉCHANGES PAR COURRIEL AVEC LES MEMBRES DU CORPS PROFESSORAL	Les apprenantes vivent deux réalités dans les échanges avec les membres du corps professoral. Certaines identifient des difficultés de communication avec les membres du corps professoral et vivent plusieurs émotions désagréables. Elles remettent d'ailleurs en question le lien qui pourrait exister entre elles et les membres du corps professoral. D'autres ont l'impression qu'il est aisé de communiquer avec les membres du corps professoral par leur disponibilité, ce qui contribue à leur application à la tâche.	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension mutuelle difficile - Empathie - Ouverture - Écoute

La première dimension vise les forums de discussion et souligne les sentiments mitigés des participantes à l'égard des échanges que ce dispositif pédagogique permet d'avoir.

Les participantes ressentent d'abord une certaine frustration à l'égard du désordre qui règne au sein des forums de discussion. Manque d'organisation, manque d'habiletés des apprenantes qui ouvrent des sujets plutôt que de répondre à des interventions et lourdeur du support technologique sont autant d'éléments qui compromettent la lecture des messages envoyés par le groupe d'apprenantes, et par conséquent, la communication. Qui plus est, le nombre de messages est dénoncé comme étant trop important, si bien que les participantes avouent être dans l'impossibilité de tous les lire. Danielle spécifie qu' « *[elle] ne peut pas tout lire* », et « *autant, [elle] aime entrer en contact, autant les forums ça ne [l]'appelle pas. De la lecture, [elle] en [a] en masse à faire dans les cours, [elle] n'[a] pas le goût d'aller claquer 6 pages [...]* ».

Adeline ajoute :

Souvent, les forums quand tu n'y es pas allée pendant une semaine, il y a plein d'affaires qui ont défilé... je ne suis pas capable de faire le lien avec tout le monde qui a répondu. Ou alors je vais dire que dans l'ensemble, je suis d'accord avec la majorité, mais je ne peux pas faire le lien avec chacun.

Caroline précise : « *Des fois, c'est niaisieux, mais quand les gens écrivent un texte qui n'en finit plus, ben tu vas plus vite et tu vas à celui qui est plus court en dessous* ».

Fabienne renchérit : « *Je ne sais pas si c'est la façon dont le forum est fait que les gens ne comprennent pas, mais à un moment donné il y a des millions de discussions, de sujets de discussion* ».

En plus de la lecture importante que suscitent les forums de discussion, la frustration des participantes est exacerbée par le fait que celles-ci trouvent les propos de certaines apprenantes superficiels et convenus. Quelques participantes reprochent même à d'autres de ne pas prendre le temps de lire l'ensemble des propos pour offrir

un point de vue plus élaboré et non répétitif. Fabienne exprime sa déception devant ce manque flagrant d'implication de quelques apprenantes qui 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 renchérit : *« [...] 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 traîne la patte »*. Ainsi, le manque d'authenticité des propos des apprenantes n'aide pas les participantes à apprécier pleinement leur participation dans les forums de discussion.

En plus de la lecture des propos des autres, la tâche consistant à écrire dans les forums de discussion amène elle aussi son lot de désillusion. En ce sens, les participantes questionnent les intentions et le bien-fondé de cette tâche qui ne semble susciter aucun intérêt particulier et à laquelle elles n'accordent pas grande importance. En dehors de l'impératif inhérent à l'évaluation des réponses écrites, écrire dans les forums de discussion n'est perçu que comme une contrainte puisque redondante et sans bénéfice particulier. Fabienne traduit cette réalité : *« Je vais y aller parce que je n'ai pas le choix, le prof veut qu'on participe et qu'on est noté là-dessus »*. D'autre part, écrire engendre quelques craintes. Précisément, la question du sens que l'autre pourrait accorder à l'écrit des participantes est primordiale. Adeline précise cette idée : *« Des fois, on n'a peut-être pas la bonne interprétation. On a des perceptions, on peut lire des choses [et se dire] elle a mal pris mon commentaire ou c'est drôle je n'aurais pas dit ça comme ça »*. L'interprétation possible d'un message est également mise de l'avant par Emmanuelle : *« De ne pas être capable de m'exprimer comme il faut pour ne pas laisser place à l'interprétation. [...] Au niveau de l'interprétation, c'est ce qui me bloque. Comment la personne va l'interpréter et comment moi j'interprète le message »*.

Ainsi, la difficulté de savoir quelle interprétation les autres vont faire du message semble déroutante et amène les participantes à ressentir certaines craintes à communiquer adéquatement dans les forums de discussion. Une grande peur du jugement est associée à l'écrit et au fait que ces écrits restent à la vue de tous tout au long de la session. De plus, un problème de communication semble plus difficile à résoudre par écrit pour la plupart des participantes. Lorsqu'un débat a dégénéré sur le forum de discussion, Emmanuelle s'est trouvée prise au dépourvu, ce qui l'a amenée à perdre confiance en elle par la suite :

Gros blocage pour moi, je n'avais pas aimé ça. Elle avait le droit de ne pas être d'accord, mais la façon dont elle m'avait répondu. Ça ne me tentait pas, j'aime le face à face pour qu'on se comprenne, mais là, c'était à distance, je ne connaissais pas la personne, je n'avais pas envie d'une chicane.

La communication écrite et le fait de laisser des traces sont donc une source de stress pour la plupart des participantes qui ont peur des malentendus, mais surtout d'être jugées en écrivant des propos tranchés qu'elles n'ont pas l'impression de pouvoir aussi bien nuancer qu'à l'oral.

À l'inverse, les participantes estiment aussi que les forums de discussion leur permettent d'avoir un espace complètement dédié au partage avec leurs pairs. Elles trouvent même une certaine satisfaction dans le fait de pouvoir créer un lien particulier avec les autres et aiment lire les nouveaux écrits : « *J'aime ça les forums. Dès que j'embarque sur l'ordi, je regarde qui a parlé ou qui a répondu* » (Béatrice). Ce lien particulier leur permet, entre autres, de se sentir soutenues. À cet effet, les pairs sont d'une aide précieuse autant au niveau académique, que social ou professionnel. Les participantes disent également pouvoir trouver réponse à des questions relevant plus de la sphère intime et familiale.

Ainsi, les échanges sur les forums de discussion ont eu une influence sur les questions académiques comme le souligne Danielle :

Dans le cours x, il n'y avait pas de forums, on ne pouvait pas interagir, j'aurais aimé ça savoir... des fois tu palpes le pouls, tu peux échanger sur les travaux, quelle façon vous vous y prenez. Je trouve que c'est un guide dans le fond.

Caroline ajoute :

Dans le cours x, les filles ont fait beaucoup de discussions à côté. Ce que je trouvais intéressant c'est que les filles parlaient des cours qu'elles avaient faits et de la charge de travail que ça impliquait. Donc ça nous aide pour la suite pour faire nos choix de cours. Je trouvais ça intéressant.

En ce sens, les propos de Danielle et de Caroline mettent en perspective le fait que les participantes profitent des forums de discussion pour trouver les réponses aux questions qu'elles ne posent pas aux membres du corps professoral. La communication semble plus facile et moins intimidante lorsque les réponses viennent des autres apprenantes. Cela évite de questionner les membres du corps professoral, mais surtout, une fois les réponses écrites sur le forum de discussion, elles sont consultables plus rapidement, et sans délai puisque les participantes peuvent y accéder librement à tout moment.

Il semble que les forums de discussion amènent également les participantes à ressentir le soutien de leurs pairs dans une dimension plus sociale. En effet, la distance, impondérable dans toute formation en ligne, prend une part importante dans l'expérience d'apprenantes des participantes. Toutefois, malgré un sentiment d'isolement non feint (cf. au cœur du parcours universitaire, *impression de solitude dans la formation*), les participantes trouvent un certain réconfort dans les échanges auxquels elles peuvent participer via le forum de discussion. Caroline contextualise l'idée de soutien social en la mettant en relation avec le milieu de travail dans lequel elle évolue. Dépourvue de collègues de travail, les forums de discussion sont, pour elle, 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.

Cependant, c'est au niveau du soutien professionnel que les forums de discussion prennent un sens particulier, notamment lorsqu'il est question de partage des expériences de travail ou encore d'outils pour améliorer sa pratique. Danielle voit là l'occasion d'obtenir l'appui dont elle ne bénéficie pas dans son contexte de travail :

Au niveau des outils, oui. Je travaille en garderie privée subventionnée, mes patrons ne sont pas formés en enfance. Je suis là depuis 15 ans, on a cette faiblesse, c'est qu'on n'a pas de soutien ni de support. [...] donc oui les outils, pour moi, c'est ma bibliothèque.

Les participantes entrevoient également la possibilité de profiter des échanges sur les forums de discussion pour poser des questions plus intimes en lien avec leurs propres enfants lorsqu'elles en ressentent le besoin.

Les participantes avouent également pouvoir apprécier l'expérience de leurs pairs en lisant leurs réflexions. Plus les échanges sont réfléchis, plus les participantes trouvent un intérêt à la lecture des propos de l'autre. Emmanuelle illustre l'idée d'un échange d'autant plus intéressant qu'un dialogue se crée avec l'autre :

Quelques cours où on était noté sur la façon dont on écrivait qui portait sur la réflexion et qui amenait les autres à nous répondre pour qu'il y ait un échange. Ça, c'était intéressant. Je ne pouvais pas juste être assis en avant et passer mon commentaire. Il fallait que je fasse mon commentaire pour provoquer un échange entre nous. Donc, aller lire ce que les autres ont écrit et être capable de répondre « j'aime ton idée », ça quelques cours que j'ai trouvé intéressants.

Finalement, les sentiments sont mitigés à l'égard des échanges dans les forums de discussion. Entre frustration et satisfaction, l'enjeu de la communication dans ce dispositif particulier semble résider, non pas dans la place qui est accordée à l'échange en tant que tel, mais dans le sens donné à la tâche même qui consiste à échanger et à participer obligatoirement. En effet, la perception de la tâche peut en

amener certaines à réaliser simplement une tâche évaluée alors que pour d'autres c'est l'occasion de créer un réseau et d'obtenir du soutien.

La deuxième dimension des enjeux de la communication à distance se manifeste à travers les perceptions variées des participantes quant à leurs échanges par courriel avec les membres du corps professoral.

Certaines participantes ont éprouvé des difficultés de communication qu'elles situent par rapport à un manque d'ouverture, à un manque de consistance des réponses ou encore à un délai déraisonnable de réception des réponses à certains messages. À cet effet, une participante en particulier manifeste de la contrariété, ce qui nuit à sa relation avec les membres du corps professoral. Caroline a vécu une situation dans laquelle la compréhension mutuelle a été très difficile. L'ambiguïté des messages était source de confusion et de frustration :

C'est comme si ce n'était pas important, la personne ne m'a pas répondu [...] donc c'est mort dans l'œuf finalement. [...] C'est le seul contact que j'ai eu avec ce prof, c'est sûr qu'en bout de ligne, ce n'est pas positif. Ça ne démontre pas une grande ouverture ni un grand partage.

Sur l'ensemble de ses expériences de communication avec les membres du corps professoral, peu ont abouti à un résultat concluant pour Caroline :

Donc c'est un peu ambigu les messages par courriel comme vous pouvez le voir. Je n'ai pas eu tant d'échanges que ça, mais sur trois, il y en a eu un avec qui ça a bien été. Ce n'est pas évident, mais bon, ça fait partie du lot, c'est une expérience.

Malheureusement, cette situation n'a pas incité Caroline à poursuivre ses efforts de communication.

À l'opposé, d'autres participantes trouvent que les membres du corps professoral font preuve de disponibilité lorsque ces dernières communiquent avec eux sur différents sujets. Ainsi, les participantes sont sensibles aux réponses empathiques, aux attitudes

d'ouverture et de bienveillance ou encore au fait que les membres du corps professoral répondent rapidement à leurs questions. Dans cette perspective, les participantes se sentent écoutées et donc, prennent d'autant plus au sérieux leur tâche.

Emmanuelle a eu des échanges particuliers avec un membre du corps professoral :

Un cours où j'ai écrit beaucoup à l'enseignant parce que je ne comprenais pas du tout ses attentes. Il me réécrivait, et je lui envoyais des parties de mon travail. Je lui demandais si j'étais sur la bonne voie. J'ai senti qu'on créait quand même un lien même si je n'étais pas capable de mettre un visage, mais un lien s'est créé là.

Par ailleurs, la plupart des participantes rapportent que lors d'échanges spécifiques, elles perçoivent davantage que de simples réponses. Elles découvrent que les membres du corps professoral ont des caractères distincts et des habitudes de communication différentes. Au-delà des écrans, elles arrivent donc à partager leurs questionnements et à sentir la création d'un lien spécifique avec certains membres du corps professoral, et ce, malgré la distance et la sensation de vulnérabilité identifiées précédemment (cf. au cœur du parcours universitaire, *sensation de vulnérabilité*).

En résumé, les deux dimensions ont chacune mis en lumière une modalité spécifique de la communication à distance, que ce soit à travers les échanges dans les forums de discussion ou à travers les échanges par courriel avec les membres du corps professoral. La communication à distance amène les participantes à osciller entre divers ressentis tantôt positifs et agréables, tantôt négatifs et frustrants. 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 et tranchée ne soit dessinée. En effet, les propos des apprenantes sont estimés et respectés, mais leur manque de réflexion semble priver les participantes d'une part importante de satisfaction. De plus, les participantes doivent composer avec des situations de communication parfois délicates avec les membres du corps professoral.

Dans cette perspective, le ressenti des participantes est rythmé par une oscillation qui leur fait voir tout autant d'effets positifs que négatifs dans ces deux contextes particuliers. Même si cela rend finalement l'expérience des participantes particulière, cela permet surtout d'identifier « les enjeux de la communication à distance » dans leur expérience d'apprenantes.

5.2.7 La pédagogie dans la distance

Au-delà du ressenti des participantes quant à leur parcours ou à la communication à distance, leur expérience d'apprenantes est également affectée par les gestes pédagogiques des membres du corps professoral, gestes pédagogiques teintés de la distance inhérente au mode asynchrone de la formation en ligne choisie par les participantes. Ainsi, la septième catégorie conceptualisante met en lumière les principales actions des membres du corps professoral et leurs effets sur le parcours des participantes comme apprenantes. La « pédagogie dans la distance » comme catégorie conceptualisante se distingue à travers trois dimensions : (1) les rétroactions stimulantes, (2) l'accompagnement, et (3) la participation proactive dans les forums de discussion. Les idées exprimées par les apprenantes dans les trois dimensions ainsi que leurs propriétés sont présentées succinctement dans le tableau 5.7.

Tableau 5.7 : La pédagogie dans la distance

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE		
LA PÉDAGOGIE DANS LA DISTANCE		
Définition : La catégorie conceptualisante « la pédagogie dans la distance » met en relief les gestes pédagogiques des membres du corps professoral qui tiennent compte de la distance inhérente au mode de la formation dispensée. Ces gestes pédagogiques contribuent à l'engagement des apprenantes.		
Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
RÉTROACTIONS STIMULANTES	Les apprenantes estiment que les rétroactions ont des effets notoires sur leurs stratégies lors de la rédaction de leurs travaux futurs. À cet égard, les apprenantes déplorent que tous les membres du corps professoral ne donnent pas de rétroactions de manière uniforme dans le programme.	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichissement de la réflexion - Compréhension validée - Pratique validée - Exécution des prochains travaux facilitée
ACCOMPAGNEMENT	Lorsque la communication est aisée entre apprenantes et membres du corps professoral, les apprenantes se sentent bien guidées dans leur cheminement et entourées d'un climat d'apprentissage positif.	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension des consignes validée - Gestion du stress de performance facilitée - Renforcement positif
PARTICIPATION PROACTIVE DANS LES FORUMS DE DISCUSSION	L'engagement des membres du corps professoral dans les forums de discussion permet de faciliter la participation des apprenantes dans les échanges.	<ul style="list-style-type: none"> - Participation active aux forums de discussion - Précision des attentes

La première dimension inhérente aux gestes pédagogiques met en valeur les bienfaits de rétroactions stimulantes pour les participantes. En plus de leur permettre de les guider dans l'exécution de leurs prochains travaux, les rétroactions aident la plupart des participantes à valider leur compréhension de notions spécifiques, mais aussi à

valider leur pratique. Plus encore, les rétroactions les amènent à enrichir leur réflexion et à poursuivre leur démarche réflexive en ce sens. Caroline y voit une manière d'évoluer comme professionnelle, mais aussi comme personne : *« Souvent, ils vont nous pousser plus loin. Quand on met une piste de solution "oui, mais comment t'aurais pu faire ça.", ça nous permet de nous questionner et d'évoluer dans ce que t'as écrit dans ta démarche »*.

Par ailleurs, les participantes manifestent leur contentement à l'égard de ces rétroactions qui les amènent à poursuivre leurs efforts lors de la rédaction des travaux futurs. Ainsi, Fabienne exprime son enthousiasme lorsqu'elle reçoit des rétroactions : *« Je suis comme une petite fille à l'école, j'ai besoin de savoir ce que j'ai manqué, ce qui était bon. J'adore ça »*. Les participantes se sentent également encouragées à poursuivre leurs efforts et leur accordent donc beaucoup d'importance, notamment en matière de valorisation ressentie, comme le mentionne Danielle : *« Je considère que j'ai des bonnes notes, donc les commentaires positifs m'encouragent à maintenir la qualité de mes travaux et de mes études. Donc c'est très encourageant. C'est bon pour l'estime »*. De plus, Danielle fait état de sa pleine satisfaction à l'égard du soutien perçu grâce aux rétroactions.

Malheureusement, certaines participantes voient leurs attentes déçues lorsqu'elles reçoivent un travail dépourvu de rétroactions. D'autres observent certaines disparités en fonction des membres du corps professoral comme le démontrent les propos de Fabienne et de Caroline : *« Ça dépend d'un prof à l'autre. Certains zéro rétroaction dans tout le cours. Ça, je ne comprends pas »* (Fabienne) et *« Il y en a, on voit qu'ils mettent plus de temps et plus d'heures sur la correction parce qu'on voit les commentaires sont plus là »* (Caroline). Devant cette frustration à demi-avouée, les rétroactions peuvent être perçues comme des éléments d'une importance considérable pour les apprenantes. Ce geste pédagogique fort permet à la fois de stimuler leur

réflexion, mais aussi de valoriser leur travail et de leur permettre de comprendre les attentes des membres du corps professoral pour mieux les combler.

La deuxième dimension est plus spécifique à l'accompagnement que des échanges avec les membres du corps professoral permettent de ressentir. En plus d'un lien significatif, la communication aisée est un tremplin pour les participantes qui peuvent bénéficier d'un renforcement positif propice à leurs apprentissages. Ainsi, une communication aisée est un geste pédagogique qui permet aux participantes de se sentir accompagnées dans leurs apprentissages, que ce soit par la validation de leur compréhension des consignes pour un travail spécifique ou pour gérer leur stress de performance. 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* ». Ainsi, les membres du corps professoral accompagnent les participantes dans leurs apprentissages grâce à une communication facilitant un climat d'apprentissage positif.

La troisième et dernière dimension est, quant à elle, plus de l'ordre des actions significatives que les membres du corps professoral peuvent entreprendre au sein même des forums de discussion. À cet égard, la participation active des membres du corps professoral est souhaitée pour enrichir les discussions et réagir aux propos soulevés par les participantes dans les forums, surtout si les opinions sont variées et donnent lieu à des débats. Les participantes ont à cœur de connaître l'opinion des membres du corps professoral sur certains sujets. De plus, il semble que l'absence de directives précises quant à la participation attendue soit un élément stressant pour les participantes. Ainsi, une participation active des membres du corps professoral les incite à préciser leurs attentes au regard de la qualité des réponses souhaitées, rendant ainsi plus aisée la participation des participantes elles-mêmes dans les forums de discussion. Caroline fait valoir cette dimension : « [...] *Je pense que c'est bien que ce*

soit dirigé un peu sinon on peut s'en aller dans des... faut comprendre ce que le professeur veut quand même. Il y a un minimum de structure ».

Finalement, l'expérience des participantes inscrites dans une formation continue en ligne est teintée des gestes pédagogiques que les membres du corps professoral mettent en œuvre dans un contexte de formation à distance. À cet égard, les participantes donnent une valeur spécifique aux différentes actions entreprises par les membres du corps professoral. En plus de leurs rétroactions, de l'accompagnement fourni et de leur participation aux forums de discussion, il semble que l'ensemble de ces gestes pédagogiques permettent aux participantes de pallier le manque que représente l'absence d'une entité physique à laquelle se référer. À travers tous les gestes pédagogiques des membres du corps professoral, les participantes se sentent soutenues et encadrées dans leur cheminement malgré la distance. Le caractère indispensable des gestes pédagogiques prêtés aux membres du corps professoral est démontré à travers la nécessité exprimée par les participantes d'avoir un référent suffisamment proche pour qu'elles se sentent encouragées tout au long de leur parcours d'apprenantes. « La pédagogie dans la distance » est donc un pan considérable de l'expérience d'apprenantes des participantes inscrites dans la formation continue en ligne.

5.2.8 Regards sur soi

La dernière catégorie conceptualisante fait apparaître l'idée que les participantes portent des regards sur leur être, à la fois comme apprenante, comme professionnelle et comme personne. Par ces « regards sur soi », les participantes font le bilan de leur expérience et prennent conscience de leur propre évolution durant leur formation.

Trois dimensions sont identifiées, mettant chacune en lumière différentes découvertes des participantes, et ce, grâce aux tâches qui leur sont demandées dans la formation :

(1) le développement de stratégies d'études efficaces, (2) la valeur des activités réflexives, et (3) l'enrichissement personnel et professionnel. Chacune des dimensions est explicitée dans le tableau 5.8.

Tableau 5.8 : Regards sur soi

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE

REGARDS SUR SOI

Définition : Autant sur leur propre profil d'apprenantes, que sur leur vie professionnelle ou personnelle, la catégorie conceptualisante « regards sur soi » met en lumière les découvertes que les apprenantes font sur elles-mêmes grâce aux tâches qui leur sont demandées dans les cours.

Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES D'ÉTUDES EFFICACES	Les apprenantes s'estiment capables de mettre en place les stratégies d'apprentissage et les méthodes de travail les plus pertinentes compte tenu de leur façon d'apprendre.	<ul style="list-style-type: none"> - Accélération de la production de la tâche - Connaissance de son profil d'apprenante - Autonomie en voie de développement - Respect d'un horaire auto-imposé (mise en garde contre la procrastination) - Allègement de l'emploi du temps professionnel
VALEUR DES ACTIVITÉS RÉFLEXIVES	Les apprenantes réfléchissent sur elles autant au niveau professionnel que personnel lorsqu'elles rédigent leurs travaux.	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à profit de son vécu (personnel et professionnel) pour effectuer le travail - Mise à profit de son travail pour réfléchir sur soi comme personne
ENRICHISSEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL	Les apprenantes se découvrent sous un nouveau jour autant au niveau personnel que professionnel pendant ou après le parcours effectué dans la formation.	<ul style="list-style-type: none"> - Nouveaux projets professionnels - Compréhension nouvelle des besoins des milieux de pratique - Meilleure connaissance de soi (personne) - Plus grande confiance en soi (apprenante et professionnelle)

La première dimension révèle les réflexions des participantes sur leur façon d'apprendre et d'évaluer leur efficacité pour adopter une stratégie d'étude efficace comme apprenantes. Par exemple, Fabienne a compris que, lorsqu'elle doit participer à un forum de discussion, elle doit également produire un travail en lien avec les propos tenus sur ledit forum. De ce fait, dès qu'elle discute sur un forum, elle met en œuvre des stratégies pour produire son travail plus facilement. Danielle, quant à elle, sait que la lecture lui est plus difficile, le savoir lui permet de faire preuve de méthode lors de ses heures d'études, cela l'aide également à faire ses travaux sans perdre de temps.

Les participantes estiment donc avoir développé des stratégies d'études efficaces. Cela se traduit également par la définition de leur propre conception de l'apprentissage. Celle-ci veut que pour être valide, un apprentissage doit être transposé sans condition dans la pratique. Pour la plupart des participantes, l'apprentissage passe nécessairement par la mise en pratique sur le terrain d'un savoir théorique appris dans le cadre d'un cours. De ce fait, ne pas pouvoir appliquer les savoirs appris au cours d'un stage ou directement dans le milieu de pratique, les amène à douter de leurs capacités à assimiler les apprentissages :

C'est difficile encore aujourd'hui. C'est difficile d'intégrer. Je n'ai pas de recul. Je sais que j'ai appris des trucs, mais je ne peux pas les nommer. Des fois je me dis « coudon, j'apprends-tu ? ». C'est assez intense comme question. [...] J'allais en formation continue, donc j'allais à l'école le soir et je travaillais le jour. Donc j'ai intégré de façon très efficace tout ce que j'apprenais, je l'appliquais dès le lendemain. [...] Donc c'est pour ça que j'ai de la misère à prendre conscience de ce que j'ai appris. (Danielle)

Ceci peut s'expliquer par le fait que les participantes entreprenant la formation continue en ligne avaient l'habitude d'alterner études et travail, voyant alors une application concrète et immédiate des apprentissages effectués plus tôt dans leur parcours scolaire. C'est donc la confrontation entre leur conception initiale de

l'apprentissage et leur expérience dans la formation continue en ligne qui permet de comprendre comment un apprentissage peut être considéré comme efficace pour elles. D'autre part, les participantes prennent conscience de la nécessité d'avoir des méthodes de travail efficaces pour effectuer toutes les tâches demandées dans des délais impartis. Ainsi, les participantes développent peu à peu leur autonomie et tentent de respecter un horaire de travail auto-imposé. À cet effet, l'autonomie est considérée comme une qualité essentielle comme le précise Caroline :

[II] faut être motivé et organisé pour être capable d'organiser son horaire. Ce n'est pas comme quand il faut que tu te déplaces et que tu n'as pas le choix d'être présent. Je pense que de toute façon les gens qui sont là sont tous motivés à le faire et sont capables de s'organiser pour le faire.

Toutefois, les participantes, mêmes apprenantes autonomes, reconnaissent avoir une certaine tendance à remettre à plus tard la réalisation d'un travail. Malgré un horaire auto-imposé et de la bonne volonté, celles-ci se retrouvent souvent en situation de « dernière minute », même si elles excusent cette tendance en affirmant bien travailler sous la pression. Lutter contre la procrastination est donc un enjeu de taille en matière de gestion des apprentissages. En effet, bien que la conciliation des différentes sphères de la vie des participantes les amène à prioriser certains aspects de leur vie familiale et professionnelle, il n'en reste pas moins que leur volonté de réussir est toujours très présente puisque leur mandat personnel reste de terminer leur formation continue en ligne à tout prix. Ainsi, prendre conscience de cette prédisposition à la procrastination est une première étape pour amener les éducatrices de jeunes enfants à réfléchir à des stratégies d'apprentissage à mettre en place pour répondre aux exigences de la formation dans les délais impartis. Pour Béatrice, la stratégie consiste à organiser son temps, ce qui revient à respecter un horaire auto-imposé :

[...] Je m'organise tout le temps pour commencer mes travaux le plus tôt possible parce qu'il arrive tout le temps toutes sortes de choses dans la vie. Des fois, tu te dis l'échéance est là et je n'attendrai pas la dernière minute.

Caroline, quant à elle, a décidé de prendre des dispositions pour alléger son emploi du temps professionnel en engageant de temps à autre une assistante : « *Je peux prendre*

une journée off et elle vient me remplacer un 4 h et je file là-dedans. Je me permets ça pour le reste du certificat ».

En fin de compte, la première dimension du regard sur soi des participantes les amène à réaliser qui elles sont comme apprenantes, avec leurs défauts et leurs qualités. De plus, cette avancée introspective leur permet de tirer le meilleur de leurs atouts et de travailler sur leurs imperfections pour aller au bout de leurs études universitaires.

Dans la deuxième dimension, les participantes reconnaissent la valeur significative, mais surtout réflexive des travaux qu'elles réalisent pendant leur formation parce que cela leur permet de pleinement se concentrer sur elles-mêmes. En effet, en se servant de leur vécu personnel et professionnel pour effectuer leurs travaux, ces dernières prennent conscience de l'impact direct de ceux-ci sur leur parcours d'apprenantes, mais aussi sur leur parcours de vie de manière plus générale. Elles peuvent alors prendre le temps de réfléchir à leurs choix et cheminer comme personne. 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.

Dans cet extrait, la valeur réflexive des travaux se manifeste clairement. Adeline a fait un travail réflexif sur elle-même qui a des conséquences directes sur son expérience dans la formation continue en ligne, mais aussi dans son évolution personnelle et intime comme femme, mère et éducatrice de jeunes enfants.

La troisième dimension met de l'avant l'idée que le regard sur soi des participantes est aussi axé sur elles-mêmes comme personnes et comme professionnelles, éducatrices de jeunes enfants ayant évolué tout au long de leur parcours

d'apprenantes dans la formation continue en ligne. Différente du désir de dépassement de soi identifié « au cœur du parcours universitaire », l'enrichissement personnel et professionnel reflète la découverte des participantes sur leur évolution pendant ou à la suite de leur formation. À cet effet, les participantes ont partagé, à travers leur discours respectif, le fait que l'ensemble de la formation continue en ligne a eu une influence sur leur être.

Au niveau professionnel, plusieurs participantes ont maintenant des nouveaux projets, par exemple Adeline :

Je sais qu'il n'y a pas d'ouverture dans l'installation [dans laquelle je travaille], mais si je m'arrête à ça, je vais aller pleurer dans mon coin. Mais ce n'est pas ce que je veux, j'ai vraiment un but et je vais l'atteindre. Je ne serai pas à 4 pattes à 50 ans. Parce que si ce n'est pas là [dans cette installation], je ne resterai pas là. C'est clair, j'en ai parlé à ma directrice. Il va arriver d'autres choses c'est sûr.

Encouragées par leur réussite comme apprenantes, plusieurs participantes envisagent de poursuivre leur évolution professionnelle avec confiance. Béatrice, quant à elle, exprime sa propre transformation professionnelle à travers l'idée qu'elle identifie mieux les besoins exprimés par ses collègues de travail :

Je suis capable de comprendre les autres autant dans leur cheminement personnel que professionnel. Côté expérience personnelle et côté expérience de travail et avec ce cours-là [cette formation], ça fait juste donner un plus, ça fait ouvrir les yeux, des sphères.

Enfin, l'enrichissement personnel et professionnel se retrouve dans l'idée que les participantes ont développé une meilleure connaissance d'elles-mêmes. En effet, certains cours ont permis aux participantes de mieux se découvrir, de mieux se connaître comme personne et de développer une grande confiance en elles comme apprenantes, mais aussi comme professionnelles.

L'enrichissement d'Adeline est le plus flagrant. Celle-ci atteste que : « *Tous les cours ont fait qu'[elle a] travaillé plus sur [elle], [elle] [s]e connai[t] mieux, [elle] sai[t]*

plus vers quoi [elle] veu[t] aller, qu'est-ce qu'[elle] veu[t] et qu'est-ce qu'[elle] voudrai[t] ». C'est à travers un processus continu qu'Adeline s'est donné les moyens de travailler sur elle-même et remarque les conséquences dans sa vie quotidienne : « C'est plus un travail sur moi qui fait que là maintenant je peux te dire : "on s'en va vers là, c'est une bonne idée ou c'est trop rigide, ça va à l'encontre des valeurs"... ».

Finalement, Adeline retire de son expérience :

Je pense que c'est vraiment le travail sur soi. Prendre conscience de qui je suis. Et peut-être aussi de ce que je veux et de ce que je ne veux plus. [...] Ça m'a permis de valider auprès des autres. Oui, j'ai les outils et je sais que j'ai raison. Ça va me pousser à aller plus loin dans mes interactions que ce soit n'importe où dans ma vie. [...] Je reviens au travail x qui m'a marquée, mais ça m'a fait plus réaliser de prendre ma place, j'ai droit à ça. Arrête de te faire marcher sur les pieds.

Danielle et Béatrice ont également vécu quelque chose de similaire. Danielle estime qu'« *au niveau personnel, ça me permet d'être fière de moi, de vivre des réussites et de continuer un cheminement, de me garder cérébralement active* » (Danielle). Pour Béatrice, quant à elle :

Et je me dis que le jour où je serai agente de soutien, je pense que je serai outillée pour faire le travail avec l'expérience que j'ai et le cheminement que j'ai fait autant professionnel que personnel parce qu'on travaille beaucoup de ce côté-là aussi dans ces cours-là.

Ainsi, le développement de la confiance en soi est ce qu'il y a de plus tangible dans le discours des participantes qui démontrent bien l'étendue de leur enrichissement personnel et professionnel à travers leurs parcours d'apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. En effet, par leurs « regards sur soi », celles-ci 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 d'apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne leur aura permis d'aller à leur propre rencontre et de se découvrir sous un autre jour, notamment en lien avec leur être apprenant.

Plus encore, il est question de découvertes sur soi omniprésentes à travers le cheminement effectué, parfois difficile, mais souvent initiatique. En effet, les participantes sont pour la première fois des apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne, leur découverte du milieu universitaire et l'ensemble des frustrations parfois vécues semblent être mis de côté pour apprécier pleinement les fruits de leur cheminement à divers niveaux. Comme apprenantes, celles-ci prennent conscience de leur efficacité. Comme professionnelles, elles portent un nouveau regard sur leur profession, sur le milieu de pratique dans lequel elles exercent et sur les habiletés professionnelles qu'elles développent. En se révélant comme personne, les participantes tendent à mettre en mot le sens de leur expérience dans une formation continue en ligne. Finalement, de ces « regards sur soi » résultent non seulement la découverte de soi, mais surtout la découverte d'un soi plein de ressources qu'elles peuvent mettre en place pour mener à bien l'ensemble de leurs projets dans les différentes sphères de leur vie.

5.3 Conceptualisation de l'expérience des apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne

Après avoir analysé par catégories conceptualisantes l'ensemble du corpus de données (six entrevues semi-dirigées et quatre récits de vie), les résultats ont permis de décrire l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. Mises en parallèle, les différentes catégories conceptualisantes donnent un sens particulier à leur expérience qui peut être explicité par un contexte spécifique retrouvé au cœur des parcours d'apprenantes précédemment identifiés.

Les huit catégories conceptualisantes ont donc permis de mettre en lumière de nombreuses dimensions de l'expérience d'apprenantes des participantes inscrites dans une formation continue en ligne. Dans l'ensemble, les catégories conceptualisantes et

leurs dimensions reflètent le contraste, la réflexion, le recul, la nuance tout autant que la mouvance. En effet, rien ne semble être catégorique et ne peut être affirmé sans nul doute dans l'expérience des participantes. Au contraire, leur expérience d'apprenantes est plutôt de l'ordre du cheminement dans lequel celles-ci jouent le rôle de funambule, qui, au fur et à mesure qu'il avance, trouve un certain équilibre. Dans cette perspective, les catégories conceptualisantes sont comme un système, un ensemble d'éléments interdépendants formant un tout dans lequel évoluent les participantes dans la formation en ligne. Chaque élément peut avoir une importance différente dans le système de chacune, système qui se construit et s'adapte à chaque apprenante.

Bien qu'elle soit dotée d'un début spécifique et marquée par une progression, l'expérience des participantes est rythmée par l'alternance. Plusieurs des dimensions se manifestent tant de manière positive et agréable que de manière négative et inconfortable.

En préambule, il y a donc les éducatrices de jeunes enfants qui voient dans le milieu universitaire « un monde hors de portée ». Essentielle pour contextualiser l'expérience d'apprenantes des participantes, cette première catégorie conceptualisante permet de mettre en lumière la vision initiale des participantes quant au milieu universitaire, et ce, à travers leur perception du milieu universitaire, les circonstances familiales dans lesquelles elles ont vécu et les vicissitudes ayant marqué leur passage à la vie adulte. Le fait que le milieu universitaire soit initialement vu comme « un monde hors de portée » met en lumière l'étendue de ce que les participantes ont réalisé au cours de leurs parcours d'apprenantes.

Puis, ce sont « les premiers pas vers des études universitaires ». Premiers pas initiés par des éléments déclencheurs spécifiques, mais aussi freinés par les défis appréhendés. Cette catégorie conceptualisante met de l'avant la décision des participantes de s'engager dans des études universitaires grâce à la formation

continue en ligne, et ce, autant dans la perspective des motifs relatifs à un besoin d'évolution professionnelle, que par rapport aux inquiétudes ressenties quant à un milieu qui leur apparaît lointain et incertain (cf. un monde hors de portée). Toutefois, même si les défis appréhendés n'ont pas d'influence sur leur intention d'inscription dans la formation, ils teintent leur compréhension des différents éléments qui marquent leur cheminement.

Les appréhensions ayant perdu de leur allant, les participantes débutent leur formation. Différents éléments inhérents au milieu universitaire les font trébucher, les amenant ainsi à vivre quelques tribulations. Les participantes sont surprises par ces éléments (de l'institution comme du programme) qu'elles ne contrôlent pas et dont elles avaient une tout autre vision. Au demeurant, « les tribulations du début de parcours » ne sont que des orages passagers puisque les participantes finissent par relativiser, sachant qu'elles tirent un profit plus gratifiant de la contrepartie de la formation continue en ligne.

Une fois « les tribulations du début de parcours » passées, les participantes rêvent d'une conciliation idéale de leur vie familiale et professionnelle avec leur parcours d'apprenantes. Plus encore, la vie familiale et professionnelle est surtout une bulle à protéger compte tenu de l'importance que les participantes accordent au fait de ne pas subir et faire subir de stress à quiconque. Les participantes prennent donc bien soin de respecter leur équilibre professionnel et familial malgré le poids que leurs études universitaires font peser sur leurs épaules.

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. Elles doivent trouver les moyens d'avancer au gré des courants pour atteindre leur but, et ce, en considérant aussi ce qui les freine. Au-delà de certaines déceptions, voire d'impressions ou de sensations qui les fragilisent dans leurs parcours, les

participantes arrivent à rendre compte des gestes pédagogiques des membres du corps professoral et de leur influence sur leur parcours d'apprenantes. Ainsi, 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 », ces trois catégories conceptualisantes sont liées par les émotions qu'elles suscitent à différents niveaux, mais aussi par le fait qu'elles questionnent les pratiques des membres du corps professoral et permettent de susciter une réflexion (discutée dans le prochain chapitre).

Finalement, la dernière catégorie conceptualisante est plus réflexive, les participantes portent différents regards sur elles-mêmes, à la fois comme apprenante, comme professionnelle, et comme personne. La mise en lumière du cheminement qu'elles ont fait et la découverte de ce qu'elles ont appris sur elles-mêmes à différents niveaux dans leur vie personnelle, professionnelle et estudiantine contribuent grandement à l'appréciation qu'elles font de leur expérience d'apprenantes dans une formation continue en ligne.

La figure 5.6 représente la conceptualisation de l'expérience d'apprenantes des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne. Au centre de cette conceptualisation se retrouvent les apprenantes. La figure, ouverte et sans ordre hiérarchique, reflète le mouvement, la construction, l'évolution formant un tout, soit l'expérience d'apprenantes comme vécu articulé autour de plusieurs dimensions dévoilées à travers l'analyse par catégories conceptualisantes.

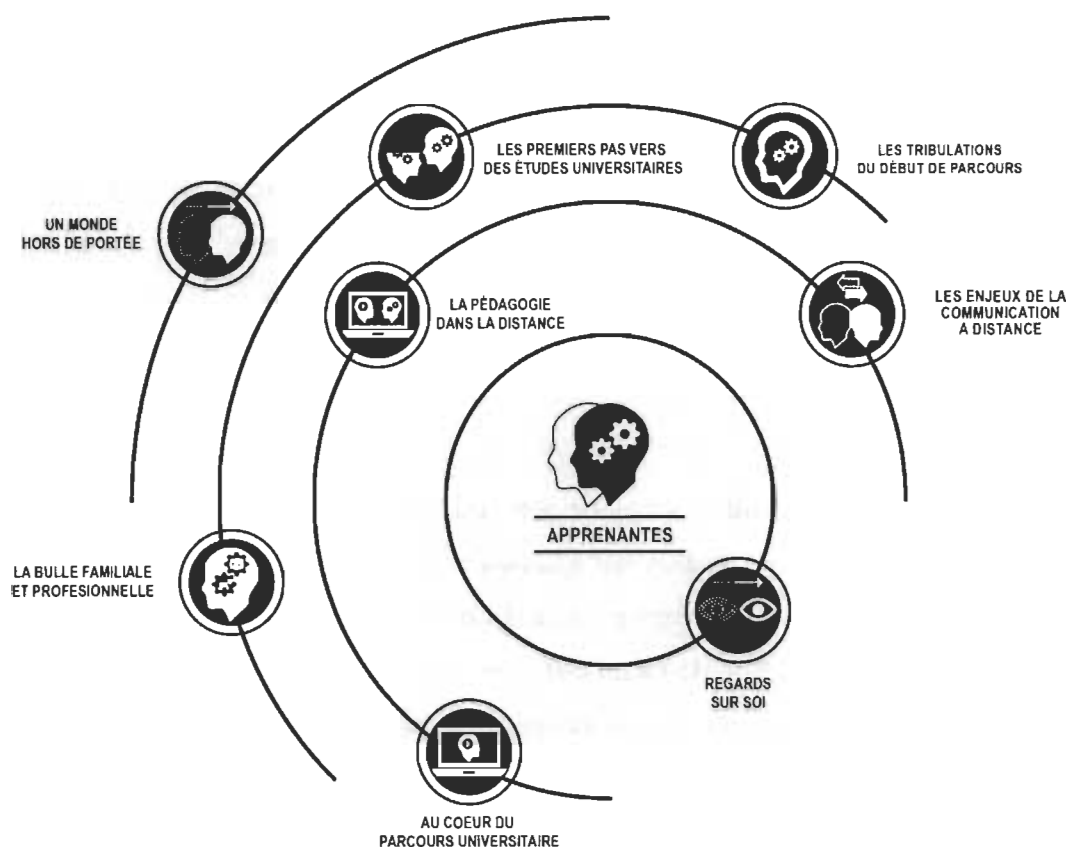


Figure 5.6 : Conceptualisation de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne

Finalement, l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne est empreinte de nuances qu'il ne faut pas négliger. Les reconstructions diachroniques des récits de vie et les résultats de l'analyse par catégories conceptualisantes de l'ensemble du corpus de données ont permis de répondre à la question de recherche : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. De plus, les trois objectifs de la recherche ont été atteints. En effet, l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne a été (1) décrite, (2) explicitée, et (3) conceptualisée.

Ceci fait, le tout est discuté dans le dernier chapitre au vu de la recension des écrits, mais aussi des éclairages conceptuels et théoriques évoqués dans les précédents chapitres, laissant ainsi place à la réalisation du but de la recherche, soit la compréhension de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

L'ensemble des chapitres précédents a permis de dépeindre chaque étape de la recherche doctorale ayant eu cours. La problématique, la recension des écrits, le cadre théorique et la méthode ont été présentés dans une suite logique permettant d'ancrer les résultats dans l'ensemble de la démarche de recherche. À cet égard, les résultats ont permis, non seulement de répondre à la question de recherche (quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne?), mais aussi d'atteindre les trois objectifs que la recherche entendait rencontrer : (1) décrire, (2) expliciter, et (3) conceptualiser l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne.

La discussion est au cœur du présent chapitre. En ce sens, les résultats sont mis en relation avec différents écrits empiriques, conceptuels et théoriques afin de révéler la contribution scientifique du présent projet visant à comprendre l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. Pour ce faire, la discussion s'articule autour de trois grands axes. Le premier axe de discussion met en lumière l'importance des enjeux socioaffectifs que pourraient vivre des apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. Le deuxième axe de discussion ancre les enjeux éducatifs auxquels sont confrontées les apprenantes, et dont les membres du corps professoral devraient avoir une représentation précise. Le troisième et dernier axe de discussion consolide la réflexion entourant les enjeux de la communication à distance. Enfin, les limites du présent projet doctoral concluent le chapitre.

6.1 De l'importance des enjeux socioaffectifs

La problématique a mis en lumière l'idée que la formation des adultes est sujette à deux types d'enjeux, à savoir les enjeux sociaux et les enjeux éducatifs. À cet égard, le cadre théorique a révélé le fait que l'apprenant adulte est au cœur de plusieurs théories de l'apprentissage, offrant alors un éclairage scientifique sur une partie des enjeux éducatifs. Cependant, il semble que peu d'écrits situent spécifiquement la dynamique du devenir apprenante, et plus particulièrement du devenir apprenante des éducatrices de jeunes enfants dans une formation continue en ligne. Ceci pourrait s'expliquer non seulement parce que la formation continue en ligne semble en perpétuel mouvement (cf. nombre de recherches sur les modes de formation, outils, stratégies ou programmes de formation en ligne), mais aussi parce que ces femmes décidées à s'investir dans un cheminement universitaire ont un emploi encore peu valorisé au niveau social. Toutefois, il semble nécessaire de préciser que les effets de la formation continue sur le travail des éducatrices de jeunes enfants comme enjeux sociaux ne sont pas l'objet de la discussion.

Cependant, la compréhension de certains enjeux éducatifs particuliers aux éducatrices de jeunes enfants rend originaux les résultats de la présente recherche, notamment par le fait que celle-ci situe l'expérience des apprenantes dans un parcours qui les caractérise précisément. De surcroît, les résultats permettent de faire un pas dans la connaissance des enjeux éducatifs et considérer à travers un élément tout aussi important, à savoir les enjeux socioaffectifs. Dans cette perspective, comprendre les différentes dynamiques qui habitent les éducatrices de jeunes enfants, tant à un niveau social (p. ex., travailler avec les autres) qu'à un niveau affectif (p. ex., les émotions ressenties), particulièrement lorsqu'elles deviennent apprenantes dans une formation continue en ligne, s'avère pertinent, notamment lors de la création de nouveaux programmes de formation qui leur sont destinés, et lorsqu'il est question de soutenir leurs apprentissages.

Les enjeux socioaffectifs inhérents à la formation continue en ligne des éducatrices de jeunes enfants se traduisent à travers trois idées. La première idée a trait à la nécessité de prendre en compte et de respecter les parcours d'apprenantes des éducatrices de jeunes enfants pour comprendre leur cheminement et leur vision initiale du milieu universitaire. La deuxième idée met en lumière l'influence de la bulle familiale et professionnelle des apprenantes, et la troisième révèle la sensibilité des apprenantes une fois au cœur de leur parcours universitaire. Finalement, une réflexion autour des enjeux socioaffectifs est proposée en guise de synthèse à ce premier axe de discussion.

6.1.1 La nécessité de respecter les parcours d'apprenantes

Dewey (1916/2011), Lindeman (1944), Knowles (1977) et Schön (1994), tous théoriciens de l'apprentissage insistent sur le fait qu'il faut tirer parti du passé de l'adulte apprenant pour que ce dernier puisse mobiliser l'ensemble de son vécu de la façon la plus pertinente à ses yeux lorsqu'il entreprend une formation. Dans les écrits théoriques, ce vécu se traduit sous la forme d'expériences plurielles, tant dans le domaine personnel que professionnel, qui aident l'apprenant à développer son savoir pratique et ses diverses connaissances. Pour ces auteurs, ces expériences plurielles seraient le point d'ancrage essentiel menant l'adulte à consolider ses apprentissages en cours de formation dans quelque chose qu'il connaît, ce qui ajouterait à sa motivation.

Ainsi, l'apprenant s'engage dans une formation avec des traces de tous les éléments qui ont contribué à le forger (Dewey, 1916/2011), avec son caractère et son identité (Lindeman, 1944), avec ses besoins et ses intérêts (Knowles, 1977) et avec un certain savoir sur sa pratique professionnelle (Schön, 1994). Si les théoriciens mettent en valeur la nécessité de considérer les expériences antérieures de l'adulte apprenant pour contribuer à un meilleur apprentissage, son parcours d'apprenant, lui, ne semble pas être évoqué comme composante à part entière de ces expériences plurielles. Or,

les résultats de la présente recherche illustrent la pertinence de considérer les parcours d'apprenantes des éducatrices de jeunes enfants pour comprendre comment leur formation est appréhendée et réfléchie à travers leurs différents vécus.

À cet égard, malgré leurs différents vécus, les parcours d'apprenantes de chacune des éducatrices de jeunes enfants ont mis en lumière la singularité de leurs cheminements respectifs tout en dévoilant des éléments communs ayant permis la représentation d'un parcours d'apprenantes d'une portée plus générale. De plus, la conceptualisation de leur expérience d'apprenantes a permis de faire ressortir des dimensions très spécifiques et intimement liées à leur parcours d'apprenantes, ce, à travers leur vécu scolaire et l'histoire scolaire familiale. Par exemple, le parcours d'apprenantes met de l'avant les rapports, parfois difficiles, entretenus avec le milieu scolaire, tant pour chacune des apprenantes que pour leurs familles respectives, et ce, bien avant qu'une inscription dans un programme universitaire ne soit envisagée. À l'image d'une trajectoire, il semble alors pertinent d'explorer davantage ces parcours au regard des rapports non-traditionnels que les apprenantes de la recherche semblent entretenir avec les études universitaires. Cela permettra de répondre mieux encore aux besoins de connaissances soulevés par le conseil supérieur de l'éducation (2015).

À cet égard, la catégorie conceptualisante «un monde hors de portée», et plus particulièrement les deux dimensions *perceptions du milieu universitaire* et *circonstances familiales* offrent un éclairage spécifique pour comprendre l'expérience d'apprenantes des éducatrices de jeunes enfants, au vu de ces parcours particuliers. Dans cette perspective, l'histoire scolaire familiale et le vécu scolaire des apprenantes sont complexes et amènent à considérer la vision initiale du milieu universitaire comme un élément auquel les membres du corps professoral devraient être sensibles pour comprendre les craintes, réticences et autres enjeux socioaffectifs vécus par ces apprenantes. Pour ce faire, les membres du corps professoral pourraient donner l'occasion aux apprenantes adultes qu'elles sont d'exprimer leurs craintes ou encore

s'interroger sur leurs besoins, non pas en termes de contenu, mais plutôt en termes de soutien pour faciliter leurs premiers pas dans la formation continue en ligne.

Ainsi, les parcours d'apprenantes permettent de saisir les appréhensions et la vision du milieu universitaire d'apprenantes particulières. Leur portée scientifique s'avère pertinente pour contribuer à comprendre davantage l'apprenant adulte de manière générale et celui au parcours non-traditionnel en particulier, amenant ainsi quelques éléments de réponse à une préoccupation du conseil supérieur de l'éducation (2015) et justifiant la poursuite des réflexions théoriques autour des enjeux socioaffectifs vécus par l'apprenant lors de son engagement dans une formation continue en ligne.

Une autre idée spécifique aux enjeux socioaffectifs trouve écho dans le phénomène de protection observé dans les dimensions *respect de l'équilibre études, famille et travail* et *poids de la formation* (cf. la bulle familiale et professionnelle). Cette idée est développée dans la prochaine section.

6.1.2 L'influence inattendue de la bulle familiale et professionnelle

La conciliation entre obligations personnelles et professionnelles est présentée dans la problématique comme un défi majeur pour les apprenants adultes qui décident d'entreprendre une nouvelle formation. Cette conciliation serait d'ailleurs à l'origine du choix du mode de formation en ligne plutôt qu'en présence (Kim, Barbier et Verrier, 2007). Dans cette perspective, d'après la recension de Dieumegard et Durand (2005), les résultats de plusieurs recherches attestent du fait que les apprenants arrivent à concilier plus facilement les différentes sphères de leur vie lorsqu'ils sont inscrits dans une formation en ligne asynchrone. Malgré tout, certains apprenants auraient des difficultés à respecter l'ensemble des échéances inhérentes à la remise des travaux (Dieumegard et Durand, 2005).

À ce sujet, les résultats de la présente étude tendent à confirmer l'idée que les apprenants respectent difficilement les échéances fixées par les membres du corps professoral (Dieumegard et Durand, 2005). Toutefois, le fait que la conciliation entre vie familiale, vie professionnelle et vie estudiantine soit facilitée par le mode de formation en ligne asynchrone semble, au contraire, contestable au regard des résultats de la présente recherche doctorale. En effet, malgré une réalité très spécifique aux éducatrices de jeunes enfants, les résultats semblent apporter un éclairage différent, mais surtout plus profond, quant au ressenti entourant la difficile conciliation entre l'ensemble des sphères de la vie de ces mères, éducatrices de jeunes enfants et apprenantes.

Par exemple, la dimension *vicissitudes du passage à la vie adulte* (cf. un monde hors de portée) met en lumière le fait qu'entreprendre des études universitaires n'était pas une priorité pour ces femmes qui, au sortir de leurs études collégiales, étaient déjà engagées sur le marché du travail et avaient, pour la plupart, à leur charge une jeune famille. De plus, les dimensions *stratégies de conciliation études et famille* et *poids de la formation* (cf. la bulle familiale et professionnelle) contribuent à accentuer l'idée que la conciliation entre les diverses sphères de la vie des apprenantes est essentielle pour elles alors qu'elles ressentent certaines frustrations et s'infligent une forte pression pour atteindre l'idéal parental qu'elles s'étaient fixé. Ces émotions sont exacerbées quand vient le temps de choisir la vie estudiantine à défaut de la vie familiale, vie familiale qu'elles souhaitent protéger autant que faire se peut.

Qui plus est, il semble que, plus encore qu'une question de conciliation, c'est surtout la question du *respect de l'équilibre études, famille et travail* (cf. la bulle familiale et professionnelle) qui prime lorsque le mode de formation est choisi. Impossible pour les apprenantes de concevoir de s'inscrire dans un mode de formation autre que celui en ligne asynchrone pour s'assurer de respecter leur qualité de vie et leur bien-être au regard de leurs obligations personnelles et professionnelles, mais surtout au regard de

l'importance qu'elles accordent à l'équilibre entre l'ensemble de leurs obligations avant et pendant leur formation continue.

Si la nécessité de concilier les différentes sphères de la vie des apprenants est identifiée dans certaines recherches portant sur l'organisation de l'activité d'étude dans le cadre d'une formation en ligne (Dieumegard et Durand, 2005), il semble que seules trois études (Kim, Barbier et Verrier, 2007 ; Dussarps 2014, 2015) se soient intéressées à la conciliation travail, famille et étude dans une formation continue en ligne. La première étude (Kim, Barbier et Verrier) survole cette dimension en établissant le fait que la conciliation est à l'origine du choix du mode de formation, les deux autres (Dussarps) s'intéressent plutôt au phénomène de l'abandon et mettent en lumière que le manque de soutien des proches est une problématique récurrente. Dans cette perspective, il s'avère essentiel que les apprenants ressentent le soutien affectif de leurs proches pour persévérer dans leur formation en ligne. Ce soutien affectif peut se manifester dans la prise en charge de la gestion logistique familiale, dans la valorisation du projet de formation ou dans les encouragements réguliers (Dussarps, 2015).

Pour autant, aucune des études mentionnées n'a fait ressortir les idées de poids inhérent à la formation et de recherche d'équilibre que la présente recherche entend faire émerger comme dimension incontournable de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. De plus, les apprenantes ne semblent s'engager dans une formation continue que si elles ont l'assurance que cela n'affectera pas outre mesure leur bulle familiale et professionnelle. En ce sens, l'expérience des apprenantes est teintée par plusieurs émotions contradictoires, soit l'envie de bien faire et de réussir leur formation tout en mettant à l'abri leur vie familiale et professionnelle.

L'équilibre souhaité entre famille, travail et études, mais surtout le poids de la formation sur cet équilibre, repose en grande partie sur la sphère socioaffective. Cette sphère s'avère pertinente à prendre en compte à différents niveaux. En effet, comprendre toute l'étendue de la sphère socioaffective entourant l'expérience de leurs apprenantes permettrait aux membres du corps professoral de les aider à trouver des stratégies de gestion efficace de leurs émotions, mais aussi de maintenir leur estime d'elles-mêmes comme parents et professionnelles tout en développant leur confiance en elles comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. Mettre en place une logique proactive en ce sens limiterait potentiellement le nombre d'abandon et d'échec dans les formations et permettrait aux apprenantes de trouver l'équilibre nécessaire à leur succès universitaire, et ce, en respectant leur bulle familiale et professionnelle.

Cependant, il y a tout lieu de remettre en question le fait de considérer la protection de la bulle familiale et professionnelle comme un enjeu socioaffectif dont il faut faire une nécessité absolue. En effet, l'université a-t-elle pour mission de s'assurer du bien-être familial et de la qualité de vie de ses apprenantes ? Ne serait-ce pas plutôt aux apprenantes de s'ajuster aux formations proposées lorsqu'elles choisissent de s'inscrire à l'université, et ce, quelles qu'en soient les émotions ressenties ? À cet égard, et compte tenu du fait que malgré tout, la bulle familiale et professionnelle des apprenantes ne doit pas être dépréciée, il semble que prévention et conscientisation soient des avenues à explorer par les membres du corps professoral. En ce sens, il appert que, au regard de l'existence de cette sphère socioaffective, il ne faut pas négliger d'en informer tant les membres du corps professoral que les apprenantes elles-mêmes. Pour ce faire, la promotion de telles formations ou les périodes d'inscription des futures apprenantes semblent être des moments privilégiés pour informer ces dernières de l'équilibre études, famille et travail qu'elles pourraient vouloir respecter ou de la pression inhérente au poids de la formation qu'elles pourraient ressentir pendant leurs études. Par exemple, des pistes de réflexion

pourraient les guider afin qu'elles considèrent l'ensemble des attentes auquel elles devront répondre une fois inscrites dans la formation continue en ligne. De plus, des stratégies quant à une conciliation travail, famille et études efficace pourraient également leur être recommandées.

Finalement, plus que la question d'adapter ou non les formations continues en ligne à des apprenantes spécifiques, les résultats de la présente recherche permettent de réfléchir aux responsabilités des membres du corps professoral, à savoir, expliciter leurs attentes de façon à ce que les apprenantes estiment dans quelle mesure ces attentes peuvent s'harmoniser ou non avec leur bulle familiale et professionnelle avant que celles-ci ne s'investissent dans une formation continue en ligne.

Une troisième idée se manifeste dans ce premier axe de discussion, elle relève des émotions éprouvées par les apprenantes lorsqu'elles se retrouvent au cœur de leur parcours universitaire. Cette idée est l'objet de la section suivante.

6.1.3 La sensibilité des apprenantes au cœur de leur parcours universitaire

Les enjeux socioaffectifs ne peuvent faire l'impasse sur la charge émotionnelle associée au fait de s'investir dans une formation, plus encore dans une formation en ligne asynchrone. Si plusieurs études ont mis en lumière des éléments inhérents à la persévérance et à la satisfaction des apprenants dans une formation en ligne (Baharin *et al.*, 2015 ; Cho, 2011 ; Daele, 2010 ; Dussarps, 2015 ; Kaufmann, 2015 ; Kuo *et al.*, 2014 ; Molinari *et al.*, 2016), il semble qu'aucune recherche ne se soit penchée sur la question des émotions, du stress ou de l'anxiété générée par la poursuite d'une formation en ligne de niveau universitaire chez des apprenants qui entretiennent un rapport non-traditionnel aux études universitaires. Les résultats de la présente recherche contribuent à alimenter les réflexions autour de ces questions en mettant en lumière une certaine sensibilité des apprenantes. Cette sensibilité est perçue à travers

les dimensions *déceptions face à l'insuffisance des défis cognitifs, sensation de vulnérabilité, impression de solitude dans la formation et désir de dépassement de soi* (cf. au cœur du parcours universitaire).

Dans la première dimension, les apprenantes ressentent des *déceptions face à l'insuffisance de défis cognitifs* inhérentes au fait que les travaux demandés dans le cadre de la formation ne sont pas aussi complexes que ceux attendus, d'autant plus que le contenu de la formation proposée ne semble pas assez élaboré, voire un peu simpliste, pour les apprenantes. Bien plus que la volonté d'apprendre pour mieux affronter une situation future, les attentes des apprenantes quant au contenu paraissent plus fortes puisque celui-ci doit leur permettre, non seulement d'intervenir dans un milieu de travail, mais surtout de se faire reconnaître comme apprenantes de niveau universitaire en tenant compte des savoirs qu'elles ont déjà acquis en formation initiale et en milieu de travail. En ce sens, leurs attentes quant au contenu de la formation semblent fondées sur leur *perception du monde universitaire* (cf. un monde hors de portée), soit un milieu jouissant d'une certaine réputation d'excellence à leurs yeux.

Toutefois, loin de cibler la qualité des formations dispensées dans les milieux universitaires, la présente recherche doctorale entend offrir un éclairage actuel quant aux préoccupations des éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. À cet égard, il ne suffit pas de considérer les expériences de travail des apprenantes pour créer un contenu, il semble que les expériences d'apprentissage doivent elles aussi être impérativement prises en compte pour assurer des apprentissages significatifs et de qualité.

Dans la deuxième dimension, la *sensation de vulnérabilité* a émergé compte tenu de la difficulté des apprenantes à saisir l'identité des membres du corps professoral et des pairs, mais aussi à faire leurs travaux de manière autonome. Dans la troisième

dimension, les résultats mettent en exergue l'idée que les apprenantes ressentent une *impression de solitude* par le fait qu'elles n'éprouvent que peu, voire pas, de sentiment d'appartenance à la communauté universitaire.

Il semble que l'idée de vulnérabilité et l'impression de solitude dans une formation continue en ligne asynchrone soient une préoccupation des apprenantes n'ayant jamais été formulée aussi distinctement dans les recherches antérieures. En effet, plusieurs recherches traitent du sentiment d'isolement et de son influence sur l'abandon des apprenants. À cet effet, celles-ci prescrivent la communication pour lutter contre l'abandon (Burton *et al.* 2011 ; Paechter et Maier, 2010 ; Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008). Cependant, même s'il semble y avoir corrélation entre communication et persévérance, il n'est pas juste question d'échanges pour répondre à une sensation de vulnérabilité, mais bien de connaître et de reconnaître la personne qui se cache derrière des rétroactions ou encore des messages asynchrones (membre du corps professoral ou pairs).

D'autre part, il semble que l'écrit formel soit, pour les apprenantes, incompatible avec leur représentation de ce qu'est une « vraie » communication. L'idée de « vraie » communication se retrouve essentiellement lorsqu'il est question des « fausses » interactions quand elles sont asynchrones et évaluées sur un forum de discussion. Pour compenser les « fausses » interactions inhérentes aux dispositifs pédagogiques (p. ex., le forum de discussion) mis en place dans la formation continue en ligne, les apprenantes ont éprouvé le besoin de communiquer en dehors des espaces d'interactions proposés par les plateformes pédagogiques universitaires.

Ces résultats tendent à fortement nuancer les écrits empiriques précédemment cités quant aux interactions asynchrones. En effet, si mettre en place des plateformes pédagogiques dans lesquelles les apprenants peuvent se retrouver pour échanger était, à l'origine, une révolution dans le monde des formations en ligne, les réseaux sociaux,

eux, ont évolué plus rapidement (sur le plan de convivialité technologique) que les plateformes pédagogiques proposées par les institutions universitaires. Ainsi, bien que l'*impression de solitude* soit très présente, la recherche d'entraide et d'échanges rapides est très forte pour trouver soutien social et motivation, mais en dehors des structures officielles. L'une des raisons évoquées réside dans le fait que le rapport à l'écrit reste une fragilité pour plusieurs des apprenantes qui, sur une structure non officielle, se sentiront plus enclines à participer sans être évaluées.

Plus encore que persévérance et communication, il semble être ici question de sentiment de bien-être dans le cadre d'une formation continue en ligne entièrement asynchrone. En ce sens, les résultats sont novateurs puisqu'ils mettent au jour le fait que la communication ne fait pas tout. En effet, il faut également s'assurer de connaître et de reconnaître l'identité des membres du corps professoral et des pairs en s'assurant qu'ils puissent être personnifiés par les apprenantes inscrites dans une formation de ce type.

Dans une autre perspective, il semble essentiel de se pencher sur la gestion des travaux qui semble être problématique et, trop souvent, tenue pour acquise par les membres du corps professoral. Pourtant, les apprenantes manifestent à plusieurs égards leur manque d'autonomie dans la gestion de leurs travaux (p. ex., en procrastinant ou en écrivant très régulièrement aux membres du corps professoral pour valider chaque étape d'un travail à remettre). À travers le manque d'autonomie, la vulnérabilité des apprenantes pourrait être mise en relief avec leurs parcours d'apprenantes et leur vision initiale du milieu universitaire comme milieu élitiste et exigeant pour lequel il faut être à la hauteur.

Enfin, la dernière dimension est celle du *désir de dépassement de soi*. Ce désir fait état de l'effervescence engendrée par la prise de conscience des apprenantes des multiples possibilités qui s'offrent à elles grâce à leur investissement dans une

formation continue en ligne. Bien que les théories quant à l'apprenant adulte mettent toutes en relief l'idée de développement professionnel, les résultats de la présente recherche doctorale identifient une dimension plus personnelle dans le désir de dépassement de soi. À cet effet, il semble pertinent de préciser que comme éducatrices de jeunes enfants, leur potentiel de développement professionnel est limité au fait de devenir agente de soutien pédagogique, ou, à plus long terme, directrice d'un centre de la petite enfance ou d'un bureau coordonnateur. Or, bien que la conjoncture économique soit complexe, les apprenantes ne perdent pas de vue leur objectif de réalisation professionnelle. Cependant, au vu de leurs parcours d'apprenantes particuliers, leur désir de se réaliser personnellement, à travers un projet de vie, est fortement mis en évidence dans les résultats de la recherche.

En résumé, *la déception devant l'insuffisance des défis cognitifs* identifiés dans la recherche concorde avec trois principes de Knowles (1977), à savoir la volonté des apprenants d'apprendre, l'orientation de l'apprentissage et la motivation de l'apprenant. Toutefois, considéré à travers l'expérience des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne, le manque de défis cognitifs mentionné semble révéler plus spécifiquement l'idée qu'il faudrait reconnaître les éducatrices comme apprenantes de niveau universitaire, en leur accordant le crédit qui leur revient. En ce sens, la reconnaissance du niveau universitaire des éducatrices reflète une partie de l'affect des apprenantes et semble être une piste de recherche intéressante à poursuivre. En outre, la *sensation de vulnérabilité* est particulièrement spécifique aux résultats de la présente recherche par le fait que, comme éducatrices de jeunes enfants dont le rapport à l'université est fragilisé par des parcours d'apprenantes particuliers, celles-ci ressentent le besoin de connaître plus encore les membres du corps professoral et de se sentir compétentes non seulement au niveau du contenu, mais surtout au niveau du savoir-être apprenante dans une formation continue en ligne. De surcroît, *l'impression de solitude dans la formation* est un rappel des outils et autres dispositifs collaboratifs qui doivent être plus

particulièrement regardés lorsqu'une formation en ligne asynchrone est développée. En effet, les outils proposés pour permettre la communication entre apprenants devraient suivre l'évolution constante des réseaux sociaux auxquels peu de personnes n'échappent maintenant. Finalement, les résultats de la présente recherche doctorale semblent originaux par le fait qu'ils contribuent à mettre en perspective l'idée que les apprenantes souhaitent non seulement se dépasser professionnellement, mais plus encore personnellement, dans le cadre d'une formation continue en ligne dont le but est initialement le développement professionnel.

« Au cœur du parcours universitaire » des apprenantes se retrouve donc leur sensibilité. Cette sensibilité est associée à plusieurs dimensions inhérentes à leur vision initiale du milieu universitaire (cf. un monde hors de portée). Les éducatrices vivent alors une charge émotionnelle très forte, mais finissent par trouver la motivation qui les amène à se dépasser personnellement et professionnellement. En ce sens, elles évoluent et se familiarisent avec leur environnement universitaire, en plus de leur environnement d'apprentissage dans un mode de formation en ligne asynchrone. Elles comprennent de mieux en mieux les attentes des membres du corps professoral à leur égard et arrivent à y répondre plus facilement grâce à ce qui s'apparente à la construction et à la reconnaissance de leur identité d'apprenante.

6.1.4 Les enjeux socioaffectifs : mouvance réflexive

Dans une certaine mesure, le premier axe de discussion a permis faire émerger l'existence d'enjeux socioaffectifs dans la formation continue en ligne des éducatrices de jeunes enfants et d'en saisir quelques idées. Ainsi, il appert que la formation continue des éducatrices de jeunes enfants, et des apprenants adultes en général, ne peut faire fi des parcours d'apprenantes, et ce, avant même de penser au mode dans lequel la formation est dispensée (en présence, en ligne synchrone, hybride ou asynchrone). En effet, à la lumière des parcours d'apprenantes, certaines

représentations du milieu universitaire (cf. un monde hors de portée) et de ce que devraient être les défis cognitifs proposés (cf. au cœur du parcours universitaire) sont mieux mises en lumière. À cet égard, il y a tout lieu de se demander si le mode de formation spécifiquement en ligne asynchrone favorise ou non l'ancrage de la vision initiale des apprenantes puisque celles-ci n'ont pas accès à un milieu physique identifiable et ne peuvent pas discuter physiquement avec les membres du corps professoral et leurs pairs. Ainsi, les parcours d'apprenantes ont d'autant plus de valeur qu'ils permettent de faire les liens entre vision et attentes des apprenantes quant aux défis cognitifs proposés.

Dans un autre ordre d'idées, il semblerait que, loin d'être en contradiction avec les écrits théoriques à ce sujet (Dewey, 1916/2011 ; Lindeman, 1944 ; Knowles, 1977 ; Schön, 1994), ce même axe de discussion contribue à révéler la dynamique socioaffective dans laquelle les apprenantes se retrouvent, jusque-là abordée dans quelques recherches (Dussarps, 2014, 2015). À cet effet, le soutien des proches, identifié comme élément essentiel pour favoriser la persévérance, laisse place à une réflexion concernant l'influence de la bulle familiale et professionnelle sur les émotions ressenties à l'égard la conciliation études, famille et travail. En effet, le mode de formation en ligne, s'il est choisi initialement parce qu'il permet une certaine flexibilité, n'ôte pas aux apprenants l'obligation de travailler et ne les empêche pas de ressentir l'influence de leur vie estudiantine sur leur vie familiale et professionnelle. D'autre part, la sensibilité des apprenantes et les émotions éprouvées au cœur de leur parcours universitaire contribuent à alimenter les réflexions autour des défis cognitifs proposés et du désir de dépassement de soi autant professionnel que personnel. À cet égard, il serait pertinent de poursuivre ces réflexions.

Il ressort donc de l'expérience d'apprenantes des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne que ces dernières vivent des enjeux socioaffectifs très présents. Comprendre ces enjeux revêt une certaine importance

pour les membres du corps professoral désireux de proposer des formations continues en ligne de qualité. Cependant, il est nécessaire de préciser que la recherche n'entend pas cibler l'étape au cours de laquelle les *perceptions du milieu universitaire* (cf. un monde hors de portée) sont abandonnées par les apprenantes en vue de la transition vers le monde universitaire. En effet, si les parcours d'apprenantes permettent de mieux ancrer les apprentissages des apprenantes, de mieux répondre à leurs préoccupations, et par ailleurs, de porter un regard plus large sur l'ensemble de leur expérience pour mieux la comprendre, la transition à elle seule pourrait faire l'objet d'une recherche future.

Finalement, ce premier axe de discussion est une invitation à poursuivre les recherches sur les émotions ressenties par les apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. Ce faisant, ces recherches pourraient viser à les aider à faire des choix éclairés et à avoir des stratégies efficaces de gestion de toutes les dimensions de leur vie étudiante, familiale et professionnelle. Le deuxième axe de discussion relève davantage d'enjeux plus souvent abordés dans les recherches, à savoir les enjeux éducatifs.

6.2 De l'ancrage des enjeux éducatifs

Les enjeux éducatifs sont l'objet de nombreux écrits théoriques et empiriques mentionnés dans les chapitres présentant la problématique et le cadre théorique. S'il n'est plus besoin de démontrer que la formation des adultes est au cœur de plusieurs enjeux éducatifs, la formation en ligne asynchrone, quant à elle, doit encore répondre à plusieurs défis éducatifs à cause de son mode particulier.

À cet égard, le deuxième axe de discussion permet d'ancrer les différents enjeux éducatifs spécifiques au mode de formation continue en ligne asynchrone dans laquelle sont inscrites comme apprenantes des éducatrices de jeunes enfants. Ainsi,

trois idées spécifiques se rapportant aux enjeux éducatifs sont formulées. La première idée précise la nature de l'engagement des apprenantes. La deuxième idée revient sur les rétroactions comme geste pédagogique particulier de la pédagogie à distance. La troisième et dernière idée illustre les types d'apprentissages ayant eu cours dans la formation continue en ligne des éducatrices de jeunes enfants. Enfin, une réflexion autour des enjeux éducatifs conclut la présente section.

6.2.1 La nature de l'engagement des apprenantes

La notion d'engagement est, plus souvent qu'autrement, mise en étroite relation avec celles de motivation et de persévérance. Dans la recension des écrits, il est fait mention de recherches portant sur la motivation et la persévérance et visant à comprendre ce qui aide les apprenants à rester engagés et motivés. La présente recherche entend davantage situer l'engagement d'apprenantes au tout début de leur parcours, malgré les doutes qui les envahissent (cf. les premiers pas vers des études universitaires).

Le premier axe de discussion a révélé le fait que les parcours d'apprenantes sont un élément dont il faut impérativement tenir compte afin de bien connaître les apprenantes et de comprendre leurs besoins au niveau socioaffectif. Au niveau éducatif, les résultats ont permis de mettre en lumière le fait que quand elles décident de s'engager, les apprenantes souhaitent combler leurs aspirations professionnelles, tout en vivant certaines inquiétudes inhérentes à leur méconnaissance du milieu universitaire (cf. les premiers pas vers des études universitaires).

À cet égard, le manque d'anticipation des apprenants quant aux défis qu'ils devront relever, notamment réapprendre à apprendre (Molinari *et al.*, 2016) est questionné au regard des résultats de la présente recherche. En effet, la dimension *défis appréhendés* (cf. les premiers pas vers des études universitaires) rend évident le fait que les

apprenantes ont certaines appréhensions quant aux activités d'apprentissage et à leur performance. Ainsi, elles prévoient les difficultés qu'elles pourraient vivre avant de s'inscrire dans leur formation. Toutefois, ces défis n'entachent pas leur désir de poursuivre des études universitaires, au contraire.

Une autre dimension mérite d'être mentionnée, il s'agit des *éléments déclencheurs* (cf. les premiers pas vers des études universitaires). Cette dimension permet 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 étudiantin. Ce faisant, les résultats ouvrent la voie à de nouvelles réflexions sur la persévérance des apprenantes.

Enfin, les résultats permettent de relativiser l'idée de confrontation entre ce qu'il se passe réellement dans le programme et celle selon laquelle elles auraient des attentes irréalistes quant au programme (Molinari, *et al.*, 2016). En effet, si les apprenantes font état de quelques obstacles rencontrés (cf. les tribulations du début de parcours), il n'en reste pas moins qu'elles ne révèlent pas d'attentes pouvant être considérées comme irréalistes à l'égard du programme ou des membres du corps professoral. Au contraire, les dimensions *entraves de l'institution* et *vision naïve du programme* (cf. les tribulations du début de parcours) suggèrent plutôt que les apprenantes méconnaissent le milieu universitaire.

6.2.2 La spécificité des rétroactions comme geste pédagogique

« La pédagogie dans la distance », catégorie conceptualisante mettant en relief les gestes pédagogiques des enseignants dans le cadre d'une formation continue en ligne, est essentielle pour comprendre l'engagement des apprenantes. Parmi les gestes pédagogiques identifiés par les apprenantes, les rétroactions sont matière à discussion dans quelques écrits scientifiques qui les considèrent au même titre que les interactions asynchrones (Degache et Nissen, 2008 ; Gagné *et al.*, 2001 ; Maehl, 2000). Cependant, quelques auteurs nuancent la valeur des rétroactions notamment au vu de recherches mettant en perspective à la fois les différentes natures de rétroactions (Rodet, 2000), mais aussi leur impact réel sur les apprentissages (Boud et Molloy, 2013). En effet, les écrits scientifiques semblent s'entendre sur le fait que les rétroactions sont un soutien essentiel à l'apprentissage, mais encore faut-il qu'elles soient lues par les apprenants. De ce fait, si les apprenants font l'impasse sur la lecture des rétroactions, alors celles-ci n'ont pas grand effet sur leurs apprentissages. De surcroît, des rétroactions trop négatives et critiques peuvent avoir un effet indésirable sur les apprentissages des apprenants (Boud et Molloy).

Toutefois, par leur caractère évaluatif (sommatif ou formatif), les rétroactions sont des interactions asynchrones qui, dans une certaine mesure, permettent de valoriser la participation et l'engagement dans les démarches d'apprentissage des apprenants à travers les travaux produits. En effet, elles sont plus souvent de l'ordre du commentaire et de l'explicitation, que la simple justification d'une note. Dans cette perspective, les rétroactions peuvent autant permettre aux membres du corps professoral de relever des erreurs que de préciser certaines notions utilisées ou encore de souligner la justesse des éléments mentionnés dans le travail (Rodet, 2000). Cependant, il est à noter que le degré de satisfaction des apprenants quant aux rétroactions est mitigé lorsque ces dernières ne sont que de nature corrective ou informative (Gagné *et al.*, 2001). En ce sens, les rétroactions sont considérées comme

un dialogue entre l'adulte apprenant et le corps professoral sur un travail spécifique (Boud et Molloy, 2013 ; Rodet, 2000). Dans ce dialogue, les membres du corps professoral peuvent apporter différentes réponses à l'apprenant, réponses autant de nature cognitive que de nature méthodologique.

De ce fait, les résultats de la présente recherche confirment une partie des éléments issus des écrits scientifiques précédemment mentionnés. En effet, les résultats mettent en lumière le fait que les rétroactions sont stimulantes et ont des effets notoires sur la réflexion des apprenantes lorsqu'elles rédigent leurs travaux, témoignant alors de leur nature cognitive. De plus, les résultats révèlent que les apprenantes se sentent d'autant plus guidées dans l'exécution de leurs travaux lorsqu'elles peuvent obtenir des rétroactions de nature méthodologique au fur et à mesure de leur rédaction.

Cependant, les résultats de la présente recherche nuancent la notion de satisfaction à l'égard des rétroactions. En effet, à certains égards, corrections et informations administratives seraient des rétroactions insatisfaisantes (Gagné *et al.*, 2001). Or, dans la présente recherche, l'insatisfaction à l'égard des rétroactions se retrouve non pas dans le contenu de ces dernières, mais plutôt devant l'absence et les disparités observées d'un cours à l'autre (cf. la pédagogie dans la distance). Par ailleurs, la nature affective des rétroactions se retrouve dans l'idée que les apprenantes préfèrent lire des rétroactions, quel que soit leur contenu, plutôt que d'obtenir des notes sans commentaires. En effet, celles-ci se sentent alors plus encouragées et valorisées lorsqu'elles lisent des commentaires appropriés, et ce, même si elles n'ont pas la note maximale, que lorsqu'elles ont la note maximale sans commentaires.

À cet égard, cette réflexion tend à entériner la nature affective des rétroactions en ce sens que, lorsqu'elles sont personnalisées, les rétroactions sont perçues positivement par les apprenantes qui sentent que leurs écrits sont réellement lus et considérés par les membres du corps professoral (Rodet, 2000). Les résultats de la présente

recherche doctorale font d'autant plus valoir le fait que les encouragements ressentis par les apprenantes sont une marque de soutien très appréciée (cf. la pédagogie dans la distance) et que ces dernières sont sensibles à ce que les membres du corps professoral pensent de leurs travaux. Toutefois, si cela semble vrai pour les rétroactions de manière générale, il semble que dans le cadre de la formation continue en ligne d'apprenantes aux parcours non-traditionnels, la nature affective des rétroactions soit accrue. Assurément, la communauté scientifique et les résultats de la présente recherche tendent à défendre l'idée que les membres du corps professoral ne peuvent faire l'impasse sur des rétroactions de qualité, personnalisées et de différentes natures (cognitive, méthodologique et affective). En ce sens, les réflexions autour des rétroactions pourront être poursuivies dans d'autres recherches.

Dans une même perspective, un élément innovant semble émerger des résultats de la présente recherche. En plus de la nature cognitive, méthodologique et affective que peuvent prendre les différentes rétroactions, il semble que ces dernières pourraient également être de nature professionnelle. En effet, les résultats de la présente recherche mettent en lumière l'idée que les rétroactions permettent aux apprenantes de valider certaines de leurs pratiques en milieu professionnel puisque plusieurs des travaux qui leur sont demandés les amènent à réfléchir activement à leur pratique professionnelle ou à la pratique professionnelle de leurs collègues. De ce fait, il semble que, dans le cadre d'une formation continue, certaines rétroactions peuvent être de nature professionnelle puisqu'elles permettent la réflexion, la remise en question ou la validation d'autres pratiques professionnelles. Là encore, les résultats de la présente recherche ouvrent la voie à de futures de recherches dans lesquelles la nature professionnelle des rétroactions pourrait être examinée davantage.

Finalement, la nature des rétroactions est un enjeu éducatif très particulier dans le cadre de la formation continue en ligne des éducatrices de jeunes enfants. La discussion fait émerger la nécessité d'uniformiser l'offre des rétroactions à tous les

cours, tout en les personnalisant à chacun des apprenants. Toutefois, il semble pertinent de continuer à s'interroger sur la façon dont les rétroactions pourraient être les plus efficaces possible, tout en distinguant leurs différentes natures pour répondre aux besoins des apprenants de manière significative et efficiente. De surcroît, la nature des rétroactions, et plus particulièrement la nature affective et la nature professionnelle, doit faire l'objet de nouvelles recherches.

6.2.3 Les types d'apprentissages dans une formation continue en ligne

Un dernier enjeu éducatif est de l'ordre des apprentissages spécifiquement réalisés par les apprenantes dans le cadre de leur formation continue en ligne. Comme des découvertes sur soi, les apprenantes portent un regard introspectif sur elles-mêmes et se rendent compte que, grâce à leurs travaux réflexifs, elles font des apprentissages essentiels.

À cet effet, les apprentissages ont été la préoccupation de nombreux chercheurs tentant de valider la pertinence de certaines stratégies d'enseignement dans un mode de formation en ligne (Agudo-Peregrina *et al.*, 2014 ; Dalelio, 2013 ; Degache et Nissen, 2008 ; Martinez de Monarrez et Korniejczuk, 2013 ; Sensevy *et al.*, 2005 ; Sun et Hsu, 2013 ; Yap et Chia, 2010). Trois types d'apprentissages ont par ailleurs été identifiés dans la recension des écrits : les apprentissages scolaires, les apprentissages professionnels et les apprentissages informels. Loin de contredire les écrits scientifiques, les résultats de la présente recherche entendent plutôt poser la question des apprentissages effectués par des éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne sous un nouveau jour et de ce fait, préciser la nomenclature édictée dans la recension des écrits quant aux différents types d'apprentissages.

Par la nature qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011) de la présente recherche, les résultats ont pu mettre en perspective les différents types d'apprentissages effectués par les apprenantes, non pas au regard du taux de réussite ou de la validation de certaines compétences, mais grâce à une dimension plus subjective. Ainsi, les résultats font état de découvertes que les apprenantes font sur elles-mêmes à travers les regards qu'elles posent sur elles. Avec la catégorie conceptualisante « regards sur soi », l'évolution des apprenantes tout au long de la formation continue en ligne est mise en lumière, et ce, à différents niveaux, à savoir comme apprenantes, comme professionnelles et, plus intimement, comme personnes.

Au regard des apprentissages de type scolaire, ceux-ci sont représentés par la réussite des apprenants et la sanction de leurs études par un diplôme. Cependant, puisque la présente recherche n'a pas tenté de valider les apprentissages scolaires potentiellement effectués par les éducatrices de jeunes enfants à la suite de leur formation continue en ligne, ceux-ci ne sont pas discutés comme tel. Toutefois, une autre forme d'apprentissage ayant un très fort lien avec les apprentissages de type scolaire semble se refléter dans le regard que les apprenantes portent sur elles-mêmes. Plus qu'une question de réussite aux cours, l'autre forme d'apprentissage dont il est question se retrouve davantage dans la gestion leurs stratégies d'études en fonction de leur façon d'apprendre.

En effet, la dimension *stratégies d'études efficaces* (cf. regards sur soi) offre un éclairage innovant lorsqu'il est question des apprenantes, de leurs stratégies d'apprentissage et de leur méthode de travail. En marge et en sus des contenus enseignés et malgré la *déception face à l'insuffisance de défis cognitifs* (cf. au cœur du parcours universitaire), les apprenantes s'estiment finalement capables de mettre en place les bonnes stratégies pour réussir alors qu'en début de formation (cf. les premiers pas vers des études universitaires) elles appréhendaient plusieurs défis. Ces stratégies semblent avoir été développées au fur et à mesure de leur parcours

universitaire, même si aucun indicateur temporel ne peut le confirmer. Essentielles pour leur bonne réussite dans la formation, il ne s'agit donc pas de connaître une notion particulière, mais bien d'acquérir, à long terme, un savoir quant aux stratégies d'apprentissage dont l'efficacité est propre à chacune. Il semble alors que, à travers leur formation continue en ligne, les apprenantes développent des habiletés, ou prennent suffisamment confiance en elle pour se rendre compte de leurs habiletés, les amenant alors à poursuivre leur parcours plus efficacement.

Dans un autre ordre d'idées, la formation continue en ligne dans laquelle sont inscrites les apprenantes permet à des professionnelles de la petite enfance de maintenir à jour leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. La formation vise donc des apprentissages de type professionnel. Dans cette perspective, il semble que ceux-ci se retrouvent à travers la dimension ci-nommée *valeur des activités réflexives* (cf. regards sur soi), démontrant ainsi que les apprenantes réfléchissent sur elles au niveau professionnel, mais aussi au niveau personnel, en cours de formation, et ce, grâce aux travaux demandés. De plus, les apprenantes, professionnelles de l'éducation à la petite enfance, disent avoir une plus grande confiance en elle comme professionnelles à la suite de leur formation (cf. dimension *enrichissement personnel et professionnel*).

Toutefois, si les apprenantes reconnaissent la valeur réflexive de leurs travaux, la pratique réflexive n'a pas émergé formellement comme compétence acquise puisque le contenu des traces écrites n'a pas été analysé. Il semble donc impossible d'affirmer que les apprenantes ont acquis cette compétence en tant que telle grâce aux interactions asynchrones tel que le mentionnaient d'autres résultats de recherches (Allaire, 2015 ; Al-Samarraie, Teo et Abbas, 2013 ; Legault, 1999 ; Martinez de Monarrez et Korniejczuk, 2013 ; Sowen et Jenkins, 2013). Cependant, les résultats de la présente recherche dévoilent la pertinence d'analyser, en sus des interactions

asynchrones, le contenu des travaux en tant que tel et leur réelle valeur réflexive pour voir si des traces de pratique réflexive peuvent se déceler.

Enfin, les derniers apprentissages vraisemblablement réalisés au regard de la recension des écrits sont les apprentissages de type informel. S'ils sont difficiles à saisir et à quantifier, c'est parce qu'ils se réalisent en dehors des structures officielles du cours (Schugurensky, 2007). À cet égard, quelques recherches ont mis en lumière le fait que la formation en ligne, et plus particulièrement les interactions asynchrones, contribue à développer des apprentissages de type informel chez les apprenants. Ces apprentissages peuvent être d'ordre relationnel, affectif et communicationnel (Conrad, 2008 ; Eneau et Simonian, 2011 ; Skinner, 2009). Ils se distinguent également par le fait qu'ils peuvent être d'ordre interpersonnel (p. ex., relations sociales et affectives avec les pairs) ou d'ordre intrapersonnel (p. ex., découvertes sur soi).

Les résultats de la présente recherche tendent à aller dans le même sens que les écrits précédents. Toutefois, plusieurs éléments contribuent à préciser le type informel de ces apprentissages. Une fois de plus, le devis de recherche qualitatif/interprétatif a permis de mettre en lumière plus facilement ce type d'apprentissages et d'étendre ces derniers à l'ordre intrapersonnel. La dimension *enrichissement personnel et professionnel* révèle un apprentissage sur soi, confirmant alors l'ordre intrapersonnel des apprentissages de type informel réalisés par les apprenantes puisque celles-ci se découvrent une meilleure connaissance d'elle-même comme personne et pas seulement comme apprenante ou comme professionnelle. Plus précisément, cette dimension fait émerger l'idée d'une transformation personnelle achevée une fois la formation effectuée.

Dans un autre ordre d'idées, il y a tout lieu de se demander si ces apprentissages sont réellement de type informel puisqu'ils sont réalisés au sein même de la structure du cours, ou s'ils peuvent être qualifiés de transversaux. Il semble alors que la

distinction entre apprentissage informel et apprentissage transversal pourrait être la prémisse à un nouveau débat ou l'objet de futures recherches.

Il convient donc de retenir que la présente recherche tend à confirmer les écrits scientifiques à travers l'idée que les apprentissages sont de plusieurs types. Malgré tout, certaines nuances sont proposées dans la présente recherche. D'une part, si les apprentissages de type professionnel, dont les résultats se font écho, consolident les écrits scientifiques, il semble toutefois que les apprentissages de type scolaire peuvent aussi se définir au regard de l'appropriation de stratégies qui permettent aux apprenantes d'étudier efficacement et de mieux se connaître en contexte d'apprentissage. D'autre part, plutôt que d'entériner les apprentissages de type informel, la présente recherche entend plutôt les positionner dans un ordre plus intrapersonnel et tend à soulever l'idée de transversalité de ce type d'apprentissage. Finalement, l'originalité des résultats de la présente recherche réside dans l'idée que les apprenantes, à travers les regards qu'elles portent sur elles-mêmes, dévoilent des apprentissages effectués dans les différentes sphères de leur vie, soit comme apprenante, comme professionnelle ou comme personne.

6.2.4 Les enjeux éducatifs : réflexions actuelles

Dans l'ensemble, les résultats de la présente recherche tendent à confirmer les éléments théoriques et empiriques entourant les apprentissages effectués dans le cadre d'une formation continue en ligne (Boud et Molloy, 2013). Toutefois, s'il semble y avoir une certaine stabilité dans les observations entourant les enjeux éducatifs, il n'en reste pas moins qu'une réflexion entourant deux idées spécifiques doit être poursuivie.

La première idée a trait aux rétroactions émises par les membres du corps professoral. Les résultats de la présente recherche confirment l'idée que celles-ci sont de plusieurs

natures (cognitive, méthodologique et affective) (Rodet, 2000). Toutefois, une autre nature de rétroactions, ci-nommée nature professionnelle, semble émerger. En effet, la nature professionnelle de certaines rétroactions se manifeste compte tenu du profil des apprenantes, à savoir des professionnelles de la petite enfance engagées dans un milieu de travail particulier. Dans cette perspective, la nature professionnelle de ces rétroactions est en enjeu éducatif essentiel dans la mesure où la formation continue en ligne vise à ce que les éducatrices de jeunes enfants mettent à jour non seulement leurs connaissances, mais aussi leurs compétences professionnelles. En ce sens, les rétroactions de nature professionnelle répondent à cette mission. À ce titre, il appert qu'il peut être utile d'encourager les membres du corps professoral à donner davantage de rétroactions en lien avec la pratique professionnelle des apprenants. Toutefois, il serait pertinent de continuer à explorer cette voie dans d'autres recherches pour valider l'existence de rétroactions de nature professionnelle dans d'autres contextes de formation continue en ligne.

La deuxième idée remet en question certaines préconceptions quant aux types d'apprentissages effectués dans le cadre des formations en ligne. Ainsi, si les apprentissages de type scolaire traditionnel ne sont pas l'objet de la présente recherche, il n'en reste pas moins qu'une certaine forme d'apprentissage scolaire a émergé, à savoir des apprentissages effectués en dehors du contenu enseigné aux apprenantes, mais essentiels pour leur bonne réussite dans la formation. De plus, la réflexion doit être poursuivie afin de mieux situer, dans les apprentissages de type informel, les apprentissages d'ordre intrapersonnel. Dans une autre mesure, les apprentissages de type professionnel sont quant à eux confirmés au sein de la formation continue en ligne d'éducatrices de jeunes enfants.

Finalement, il semble que les enjeux éducatifs plus spécifiques à la formation continue en ligne d'éducatrices de jeunes enfants sont bien ancrés dans la recherche actuelle. Le devis de la présente recherche (qualitative/interprétative), à l'origine de la

nouvelle perspective à travers laquelle les enjeux éducatifs sont étudiés, ne vise pas à valider, comptabiliser ou catégoriser des éléments inhérents aux enjeux éducatifs, mais plutôt à comprendre l'expérience d'apprenantes d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne. C'est à travers la compréhension de cette expérience que la nature des rétroactions a émergé de manière singulière et que les types d'apprentissages ont pu être nuancés. Poursuivre les recherches en ce sens sera bénéfique pour mettre en relief différentes réflexions conceptuelles ou théoriques à l'égard de la formation continue en ligne d'adultes apprenants aux parcours non-traditionnels.

6.3 De l'expression des enjeux de la communication à distance

Le troisième axe de discussion revient sur les enjeux de la communication à distance. S'ils n'ont pas été mentionnés sous cette forme dans la problématique de recherche, la communication ressort comme une condition de succès de la formation en ligne dans la recension des écrits. Il apparaît donc nécessaire de mettre en relief les résultats de la présente recherche avec le ressenti complexe des apprenants à leur égard. Deux idées sont développées dans cette section. La première idée fait état de la valeur qu'ont les échanges avec les membres du corps professoral pour les apprenantes. La deuxième idée revient sur les échanges ayant lieu entre pairs par l'entremise d'un outil spécifique, à savoir les forums de discussion.

6.3.1 La valeur de l'échange avec les membres du corps professoral

Un des résultats de la présente recherche a permis de considérer les échanges par courriel avec les membres du corps professoral comme très significatifs pour les apprenantes. Toutefois, ces échanges restent parfois difficiles dans certaines circonstances. À cet égard, les dimensions *accompagnement* et *participation proactive dans les forums de discussion* (cf. la pédagogie dans la distance) ou *perceptions variées à l'égard des échanges par courriel avec les membres du corps*

professoral (cf. les enjeux de la communication à distance) situent l'expérience de formation continue en ligne des apprenantes à travers la valeur attribuée à l'échange avec les membres du corps professoral.

Les théories entourant l'adulte apprenant, si elles se centrent particulièrement sur l'adulte, mettent aussi en perspective certaines responsabilités des membres du corps professoral dans un contexte de formation. L'une de leurs principales responsabilités est de créer un climat propice à l'apprentissage (Knowles, 1990), empreint de convivialité, centré sur l'estime de soi de l'adulte apprenant et sur son désir de collaboration avec les autres. Dans cet ordre d'idées, les membres du corps professoral doivent incontestablement faire preuve d'ouverture pour créer un climat d'apprentissage approprié.

À cet égard, les résultats de la présente recherche laissent transparaître que, en plus de situer l'ouverture des membres du corps professoral comme une attitude fortement appréciée, les apprenantes sont très sensibles au fait d'entretenir des rapports harmonieux avec eux. Cette observation se reflète d'autant plus dans le cadre d'une formation en ligne puisque le climat d'apprentissage dépend entièrement de la capacité des membres du corps professoral à mettre en place des stratégies d'enseignement claires et efficaces pour un apprenant qui aura comme défi de faire preuve d'une certaine autonomie (Albero et Kaiser, 2009 ; Marchand, 2002).

Dans cette perspective, quelques résultats de recherches (Maehl, 2000 ; Parker, 2010) ont permis d'identifier des stratégies d'enseignement contribuant à créer et à maintenir un climat d'apprentissage sain dans ce mode de formation. À cet effet, les membres du corps professoral sont encouragés à communiquer régulièrement (en envoyant des courriels à l'apprenant ou au groupe d'apprenants) et à offrir continuellement des rétroactions constructives (sur les travaux, dans les forums de discussion) pour favoriser l'apprentissage des apprenants inscrits dans une formation

en ligne. Il semble que cette stratégie soit efficace en ce sens que l'investissement continu des membres du corps professoral dans le cheminement des apprenants, notamment à travers les échanges par courriel, est bénéfique puisqu'il contribue au développement des compétences autant cognitives que socioaffectives des apprenants (Martinez de Monarrez et Korniejczuk, 2013).

Ainsi, les résultats de la présente recherche tendent à confirmer cette idée à travers la dimension *participation proactive dans les forums de discussion* (cf. la pédagogie dans la distance), identifiée comme un geste pédagogique qui permet de faciliter la participation des apprenantes et de leur donner des précisions sur les attentes des membres du corps professoral quant à la forme de participation souhaitée. Toutefois, la dimension *perceptions variées à l'égard des échanges par courriel avec les membres du corps professoral* (cf. les enjeux de la communication à distance) fait émerger une certaine ambivalence dans le ressenti des apprenantes à l'égard de la communication comme telle. En effet, si les apprenantes ressentent à la fois de l'empathie, de l'ouverture et de l'écoute, les résultats de la présente recherche font ressortir les difficultés de la communication à distance avec les membres du corps professoral, à savoir une compréhension mutuelle difficile ou la non-réponse à certaines attentes de communication, faisant alors vivre aux apprenantes des émotions quelque peu désagréables.

Il semble alors que la communication à distance, si elle permet aux apprenantes de ressentir les attitudes bienveillantes des membres du corps professoral, soit plus complexe en réalité. Toutefois, les apprenantes en question n'ayant jamais fréquenté le milieu universitaire, leur représentation de la communication avec les membres du corps professoral ne repose sur aucune expérience universitaire antérieure ou parallèle. De plus, il faut mettre en perspective le fait que les attitudes des membres du corps professoral en matière de communication (en présence ou en ligne) peuvent

grandement différer en fonction de facteurs tels la taille du groupe ou encore leurs propres habiletés communicationnelles.

Finalement, la valeur de l'échange avec les membres du corps professoral pourrait faire l'objet d'une recherche en soi. Il serait pertinent de poursuivre la réflexion en lien avec la dimension *perceptions variées à l'égard des échanges par courriel avec les membres du corps professoral* (cf. les enjeux de la communication à distance) identifiée dans la présente recherche doctorale. Cette exploration pourrait se faire en mettant en parallèle les ressentis des apprenantes une fois les membres du corps professoral personnifiés ou en comparant deux groupes plus nombreux d'apprenants en fonction de leur degré d'autonomie par exemple. D'autre part, les membres du corps professoral pourraient également être questionnés sur leurs habitudes de communication ou sur leurs attentes en matière de communication avec les apprenants.

La deuxième idée permettant de préciser les enjeux de la communication à distance est exposée dans la prochaine section. Elle vise à discuter du sens attribué par les apprenantes aux forums de discussion en tant qu'outil pédagogique communément utilisé dans les formations en ligne pour permettre des échanges entre pairs à distance.

6.3.2 Le sens des forums de discussion

Les forums de discussion sont un outil pédagogique presque unanimement utilisé dans les formations en ligne, même s'ils sont de plus en plus accompagnés d'outils permettant le clavardage pour communiquer en direct.

Les résultats la présente recherche ont mis en lumière la dimension *sentiments mitigés à l'égard des forums de discussion* (cf. les enjeux de la communication à distance). Ainsi, les apprenantes disent ressentir du soutien dans les forums de discussion de

trois manières distinctes et complémentaires : soit de manière académique, sociale et professionnelle. Cependant, si dans les résultats de l'étude de Martinez de Monarrez et Korniejczuk (2013) les échanges sont confirmés comme source de stimulation pour les apprentissages et la critique réflexive, il semble que dans la présente recherche, ceux-ci n'atteignent pas toujours le niveau réflexif attendu par les apprenantes, notamment au regard du manque d'authenticité des propos émis.

Par ailleurs, les résultats ont également permis d'identifier plusieurs limites ressenties par les apprenantes, notamment au regard de la faiblesse du support technologique, mais aussi du manque de sens attribué à cette tâche. En outre, il semble qu'une problématique vécue par les apprenantes relève de la mauvaise utilisation des forums de discussion qu'en font certaines apprenantes. En effet, il arrive que certaines apprenantes répondent de manière peu soignée et presque sans contenu aux questions ou autres remarques des membres du groupe. En sus, les apprenantes éprouvent certaines inquiétudes et redoutent la participation aux forums de discussion par peur d'être jugées, mal comprises par l'autre et les membres du corps professoral, ou bien par crainte d'avoir à gérer des conflits. À cet égard, les résultats tendent à confirmer une certaine « idéalisation théorique » des forums de discussion (Roux et Mayen, 2013, p. 2) dans la mesure où, en dehors du soutien éprouvé, aucune réelle plus-value pédagogique n'a émergé du discours des apprenantes.

En outre, les résultats de la présente recherche ne permettent pas de faire ressortir la nature socioaffective ou cognitive des interactions ayant lieu dans les forums de discussion (Dieumegard et Durand, 2005), ils ne permettent pas non plus d'entrevoir de critique réflexive (Martinez de Monarrez et Korniejczuk, 2013) ni de lien entre satisfaction et interactions asynchrones (Kuo *et al.*, 2014). Cependant, ils attestent d'un certain soutien et d'une faible présence sociale (Dieumegard et Durand), voire de la construction d'une « conscience d'autrui » (Pradeau et Dessus, 2013, p.43), même si cette conscience est plus de l'ordre de ce qui les afflige.

Parce que la présente recherche a donné la parole aux apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne pour comprendre leur expérience, ses résultats ont fait émerger des dimensions différentes quelque peu éloignées des perspectives visant à confirmer strictement l'émergence d'apprentissages ou d'une critique ou pratique réflexive, voire l'apparition des dimensions socioaffectives ou cognitives. Les résultats ont donc essentiellement permis de mettre en lumière des ressentis au regard de l'utilisation des forums, parfois irritants, parfois plaisants. Ainsi, la présente recherche explore les limites du dispositif au regard du sens que prennent les échanges sur les forums de discussion pour les apprenantes. Enfin, ces réflexions sont là encore à poursuivre pour mieux saisir les attentes des apprenantes quant à ce dispositif particulier et à la tâche qui y est associée.

6.3.3 Les enjeux de la communication à distance : réflexion suspendue

Le troisième axe de discussion n'avait pas vocation de confirmer quoi que ce soit, mais plutôt d'ouvrir la voie à une réflexion plus large. Dans toute formation en ligne, la communication avec les membres du corps professoral et avec les pairs est une condition pour assurer le succès des apprenants par la motivation suscitée (Burton *et al.*, 2011 ; Domagk, Schwartz et Plass, 2010 ; Paechter et Maier, 2010), ou encore par le fait qu'elle permette aux apprenants de développer un sentiment d'appartenance au groupe (George et Bothorel, 2006).

La présente recherche met en perspective les enjeux de la communication à distance, non pas en termes de défis par rapport aux outils technologiques mis à la disposition des apprenantes (Racette, Poellhuber et Fortin, 2014), mais en termes de ressentis des apprenantes face à une communication parfois difficile avec les enseignants, mais aussi face à des échanges avec les pairs quelquefois dénués de sens dans les forums de discussion.

À cet égard, il semble y avoir tout lieu de repositionner les questionnements, non pas sur des indicateurs d'apprentissage ou de motivation, mais plutôt sur des ressentis, ressentis par rapport à une tâche, ressentis par rapport à une difficulté de communication pour pouvoir tisser des liens significatifs avec les membres du corps professoral et avec les pairs. Ici, la réflexion est suspendue en ce sens qu'elle doit être poursuivie à travers d'autres recherches pour mieux saisir la dualité qui émane des ressentis des apprenantes à l'égard de la communication à distance. Sans nier l'importance de celle-ci, au contraire, il s'avère essentiel questionner les pratiques exemplaires de communication à distance entre pairs et avec les membres du corps professoral.

En conclusion, il convient de retenir que trois axes de discussion émergent de l'ensemble de la démarche doctorale ayant eu cours. Ces axes de discussion confirment, infirment ou nuancent certains discours scientifiques. Ce faisant, il semble qu'il y a encore d'autres recherches à mener, et ce, autant sur les enjeux socioaffectifs que sur les enjeux éducatifs ou sur la communication à distance. Loin de se vouloir prescriptive, la présente recherche doctorale a sensiblement ouvert une porte sur l'expérience d'apprenantes particulières d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne. Toutefois, il est important de mettre en lumière les quelques limites qu'elle comporte.

6.4 Des limites de la recherche

Toute recherche doit se confronter à ses limites en toute humilité et en toute conscience. Dans le cas présent, les limites de la thèse se retrouvent dans quelques incertitudes subsistant encore au terme du processus doctoral.

En effet, le contenu des forums de discussion et les échanges entre les membres du corps professoral et les apprenantes n'ayant pas été analysés, une première limite est

identifiée par le fait que la réflexion sur les enjeux de la communication à distance ne trouve pas de fin en soi. Une deuxième limite 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 vers des études universitaires).

La question entourant la notion d'expérience peut également être considérée comme une troisième limite puisqu'il semble que ce concept pourrait faire, à lui seul, l'objet de recherches phénoménologiques afin de le définir et d'en établir les attributs essentiels et non essentiels. Ainsi, l'expérience comme vécu, concept largement utilisé dans un sens commun connu de tous, n'est pas caractérisée en tant que telle dans la recension des écrits, bien qu'elle soit présente à plusieurs endroits dans le cadre théorique. En ce sens, il semble que chaque chercheur dessine les propres contours de l'expérience qu'il souhaite décrire lorsqu'il définit le but de sa recherche à travers la démarche entreprise, plus particulièrement dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative.

Les qualités relationnelles de l'étudiante-chercheuse ont contribué à faciliter la collecte des données. Toutefois, même si toutes les précautions éthiques et déontologiques ont été prises pour limiter au maximum un quelconque biais de désirabilité sociale de la part des participantes, il n'en reste pas moins que l'existence de biais relationnel et de désirabilité sociale est une dernière limite dont il faut tenir compte. D'autre part, l'implication de l'étudiante-chercheuse, au moment de la collecte des données, dans le programme de formation aurait également pu être une limite lors de l'analyse des résultats, laissant transparaître le désir de faire valoir le programme en question. Forte de ces considérations, la transparence de l'étudiante-chercheuse aura permis d'encadrer ces deux dernières limites au maximum.

Malgré ses limites, la présente thèse rend compte d'une problématique à laquelle peu de chercheurs s'intéressent. Elle contribue à mettre en lumière l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants dans le contexte d'une formation continue en ligne asynchrone. À cet égard, les résultats font émerger des dimensions de l'expérience de ces apprenantes qui, si elles sont considérées par les milieux de pratiques, pourraient avoir des retombées immédiates. Les axes de discussion, quant à eux, permettent de contribuer au débat théorique entourant autant la formation des adultes que la formation en ligne. Somme toute, la présente recherche doctorale se veut une contribution aux réflexions pragmatiques, sociales et scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation.

CONCLUSION

En tentant de répondre à la question : quelle est l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne, la présente thèse avait pour but de comprendre cette expérience. À travers la réalisation de ses trois objectifs de recherche, il semble que le mandat fixé ait été mené à bien puisque la communauté scientifique s'est vue offrir une description, une explicitation et une conceptualisation de l'expérience d'apprenantes d'éducatrices de jeunes enfants inscrites dans une formation continue en ligne.

Il y a tout lieu de se demander quelles sont les retombées de cette recherche pour la communauté scientifique, spécifiquement dans la mesure où les éducatrices de jeunes enfants ne sont pas les étudiantes les plus souvent ciblées par les formations continues universitaires, en ligne ou non. Pourtant, d'un point de vue scientifique, cette recherche, parce qu'elle permet la compréhension de l'expérience particulière d'apprenantes aux parcours atypiques, contribue à alimenter les débats théoriques et conceptuels entourant la formation en ligne et la formation des adultes en général. De plus, elle met au jour la pertinence de se soucier des apprenantes aux parcours atypiques en offrant une meilleure connaissance de leur expérience d'apprenants. D'un point de vue social, la présente recherche concourt également à proposer des pistes de réflexion aux milieux éducatifs qui offrent aux apprenantes et aux apprenants adultes des formations en ligne ou des formations continues.

D'abord, la présente recherche a mis en lumière la nécessité de nuancer les constats généraux à travers lesquels la formation en ligne est encensée ou dépréciée au regard des apprentissages réalisés, du taux d'abandon, de la satisfaction et de la persévérance des apprenants inscrits. À ce titre, l'une des retombées scientifiques de la recherche réside dans le fait qu'elle offre une réflexion nouvelle au regard des enjeux

socioaffectifs et éducatifs, mais aussi au regard des enjeux de la communication à distance.

En effet, la présente recherche doctorale entend faire valoir que les enjeux socioaffectifs vécus par les apprenantes sont aussi importants que les enjeux éducatifs et qu'il est pertinent d'en avoir une connaissance approfondie pour mieux en tenir compte lors de la création de formation continue en ligne. L'étude tend également à préciser les enjeux éducatifs dans le contexte particulier de la formation continue en ligne. À cet égard, la spécificité des rétroactions est mise de l'avant au regard de leurs contenus, mais surtout au regard des apprentissages de type professionnel que les apprenantes peuvent valider dans le cadre de leurs travaux. En outre, la présente thèse apporte un éclairage nouveau quant au développement professionnel des éducatrices de jeunes enfants inscrites comme apprenantes dans une formation continue en ligne. Par ailleurs, en sus de ce développement professionnel, la mise en lumière du besoin de réalisation personnelle de ces apprenantes aux parcours non-traditionnels est une retombée innovante de la présente thèse dans le monde scientifique.

En outre, les retombées d'ordre social de la présente recherche doctorale se situent principalement au niveau des milieux éducatifs. En effet, connaître les parcours d'apprenants de ceux à qui sont destinées les formations, éducatrices de jeunes enfants ou autres, en ligne ou non, permet de saisir l'importance de la communication entre apprenants, membres du corps professoral et milieu institutionnel. De surcroît, il semble que connaître les éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes, mais surtout leurs parcours d'apprenantes, amène à comprendre leurs visions du milieu universitaire ainsi que leur sensibilité, notamment au regard de la conciliation travail, famille, études, de leur bien-être et de leur qualité de vie de manière générale.

À cet effet, il semble que les comités de programme pourraient se pencher sur une façon de diffuser au mieux les informations essentielles aux apprenantes. Par exemple,

il pourrait être intéressant d'organiser une journée d'accueil pour que les apprenantes puissent se faire une idée précise de ce qu'est le milieu universitaire, poser leurs questions et faire la rencontre des membres du corps professoral et de leurs pairs. Les comités de programme pourraient également travailler de concert avec le bureau de la réussite étudiante ou le service aux étudiants pour préparer des documents explicitant les meilleures pratiques pour une conciliation travail, famille et études efficace ou les meilleures stratégies pour étudier dans le cadre d'un programme suivi en ligne. Les membres du corps professoral, quant à eux, sont encouragés à faire un suivi plus régulier de leurs apprenantes à distance. Pour ce faire, ils pourraient participer davantage aux forums de discussion pour expliciter leurs attentes et encourager leurs apprenantes, mais aussi pour donner leur avis sur certaines questions. Les rétroactions ayant été mentionnées comme geste pédagogique important, il semble pertinent de valoriser cette pratique et d'encourager les membres du corps professoral à faire des rétroactions personnalisées autant que faire se peut. Enfin, les enjeux de la communication à distance ayant été soulevés, il paraît important que les membres du corps professoral se questionnent sur leur propre pratique par rapport aux échanges par courriel avec les apprenantes.

En ce sens, les retombées de la recherche doctorale profiteront d'autant plus spécifiquement aux formateurs d'éducatrices de jeunes enfants, population peu étudiée lorsqu'elle est en situation d'apprentissage. Aussi, la présente thèse pourra être le point de départ d'une réflexion plus large quant à la formation continue en ligne d'adultes issus de corps de métiers peu ou moins souvent mis en lumière dans les recherches en sciences de l'éducation.

Enfin, les derniers grands écrits théoriques entourant l'apprenant adulte datent des années 1980 (Shön, le praticien réflexif, 1983 et Kolb, l'apprentissage expérientiel, 1984). Pourtant, près de 30 ans après, les apprenants adultes sont de plus en plus nombreux à poursuivre une formation continue, et d'autant plus nombreux à

s'inscrire dans un dispositif de formation en ligne. Si généralement les recherches s'attardent à évaluer les effets des formations en ligne et des dispositifs pédagogiques dans le cadre de formation en ligne, il apparaît essentiel de saisir le point de vue des apprenants quant à leurs besoins actuels. Ainsi, la présente recherche doctorale rend compte de la nécessité d'observer la situation et de réfléchir à des avenues théoriques et conceptuelles empreintes de modernité.

À importance égale, les trois principaux axes de discussion articulés autour des enjeux socioaffectifs et éducatifs et de la nécessité de comprendre les enjeux de la communication à distance ont permis de faire émerger plusieurs réflexions ouvrant la voie à de nouvelles problématiques et autres questionnements.

À cet égard, il s'avère pertinent de conduire des recherches visant à connaître les caractéristiques des apprenants adultes du XXI^e siècle pour actualiser les écrits théoriques. En ce sens, les enjeux socioaffectifs des apprenants aux parcours non-traditionnels doivent continuer à être une préoccupation parce qu'ils ont une influence sur leur expérience d'apprenant. Dans cette même perspective, la question des apprentissages réalisés ne cessera jamais d'alimenter les travaux de recherche. Il semble donc qu'une des pistes à poursuivre réside dans le fait de mieux comprendre et de définir les apprentissages de type informel, particulièrement lorsqu'ils sont d'ordre intrapersonnel. De plus, le développement professionnel des éducatrices de jeunes enfants commence à être l'objet de quelques études empiriques. Parce qu'elle s'intéresse particulièrement à ces dernières, la présente recherche tend donc à poursuivre la discussion autour de l'enrichissement professionnel des éducatrices de jeunes enfants qui interviennent constamment et directement auprès des jeunes enfants et de leurs parents.

Finalement, les réflexions entourant la communication à distance et les interactions asynchrones pourraient encore être poursuivies à bien des égards, notamment avec

l'accessibilité aisée aux réseaux sociaux et les impacts de ceux-ci dans la vie des apprenantes. Ainsi, il y a tout lieu de poursuivre la réflexion en tenant compte du besoin des apprenantes de communiquer entre elles dans un espace auquel les membres du corps professoral n'ont pas accès tout en questionnant la notion d'apprentissages ou de types d'apprentissage effectués en leur sein.

Les conclusions de la présente recherche doctorale ouvrent donc plusieurs portes pour de futures recherches. Cependant, comme toute recherche, la présente contient qualités et limites. Puisque les limites sont exposées dans la discussion, il semble juste de conclure la présente thèse en saluant ses trois principales qualités dans les toutes dernières lignes.

La première qualité de la présente recherche doctorale est son originalité. Celle-ci se retrouve, notamment, dans le choix de la problématique à l'étude. Alors qu'initialement prévue pour porter sur les interactions asynchrones, la force de l'échantillon et des données recueillies auprès des participantes ont permis d'élever la problématique à un autre niveau. En effet, les participantes avaient envie de parler de choses qui leur étaient propres, de leur expérience dans une formation continue en ligne. Ainsi, la richesse de ces données a permis de repositionner l'objet de la recherche tout en répondant à une question de recherche originale.

Dans le contexte de la formation en ligne, le devis de recherche qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011) dénote lui aussi par son originalité toute particulière. En effet, alors que les études antérieures utilisaient des devis quantitatifs, la présente recherche a permis de mettre en valeur les paroles des éducatrices de jeunes enfants en documentant leur expérience d'apprenantes. De plus, la souplesse d'un outil de collecte de données comme l'entrevue semi-dirigée a rendu possible les échanges et la création d'un véritable dialogue avec les participantes. À la lumière de ces échanges, la nécessité de poser un regard plus large sur leur expérience d'apprenantes

s'est imposée. Ainsi, la richesse du devis de recherche utilisé a permis de réorienter la collecte de données en combinant deux outils, soient l'entrevue semi-dirigée et le récit de vie. Ainsi, l'ensemble des moyens mis en œuvre pour collecter les données, mais aussi le fait que l'étudiante-chercheuse ait accepté de se laisser porter par les données, a permis de mettre en perspective des dimensions spécifiques à l'expérience des participantes et d'en dresser un portrait approfondi. D'autre part, il semble essentiel d'ajouter que les qualités relationnelles de l'étudiante-chercheuse, agissant dans le programme et, de ce fait, ayant des connaissances préalables quant à certains enjeux vécus par les apprenantes, ont facilité la qualité des interactions avec les participantes.

Enfin, l'originalité de la recherche se perçoit dans l'analyse menée par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012). Ce type d'analyse aura permis de mieux faire valoir la compréhension de l'expérience des participantes à la recherche, et ce, alors qu'il existe encore peu d'écrits explicitant clairement les procédures opérationnelles de l'analyse par catégories conceptualisantes.

Pour l'heure, peu d'études mettent en lumière les éducatrices de jeunes enfants comme apprenantes. De ce fait, la recherche a pu servir de tribune pour comprendre l'expérience d'apprenantes d'adultes inscrites dans une formation continue en ligne, apprenantes aux parcours atypiques. Ainsi, la problématique à l'étude, par son originalité, soulève la nécessité de s'intéresser à des populations encore discrètes dans les recherches actuelles.

Finalement, le devis de recherche utilisé dans la présente recherche pourrait, par exemple, être reproduit auprès d'apprenantes en formation en ligne issues de différents corps de métier, ouvrant ainsi la voie à une meilleure connaissance des apprenants, de leurs parcours et de leur expérience dans une formation en ligne, continue ou non.

APPENDICE A
LETTRE DE RECRUTEMENT



LETTRE DE RECRUTEMENT

Invitation à participer au projet de recherche
INTERACTIONS ASYNCHRONES : EXPÉRIENCES D'ADULTES DANS UNE
FORMATION EN LIGNE

Chères étudiantes, chers étudiants,

Étudiante au doctorat en sciences de l'éducation, je souhaite recruter des étudiants du programme de certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde, dans le but de participer à ma recherche.

Mon projet de recherche a pour but de comprendre le rôle des expériences d'interactions en ligne asynchrones d'adultes dans une formation en ligne. Il s'agit d'une recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011) qui s'intéresse au point de vue des apprenants et dont les objectifs sont de décrire, d'explicitier et de conceptualiser les expériences d'interactions asynchrones dans une formation en ligne. Conceptualiser exprime le fait d'élever au niveau de concept des pratiques empiriques, à savoir vos expériences d'interactions asynchrones en tant que pratique et connaissances quant aux interactions asynchrones des adultes.

Ainsi, à titre d'apprenants dans le programme de certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde, votre profil d'apprenant adulte est tout indiqué pour me permettre de mener à bien cette recherche. En effet, puisque vous participez à des cours offrant une grande variété de modalités d'interactions asynchrones, vous en avez expérimenté plusieurs et, par le fait même, vous avez une expérience certaine des interactions en ligne asynchrones. Ainsi, vous pourriez

Numéro du certificat : CER-13-193-06.08

Certificat émis le 29 août 2013

exprimer, à partir de votre point de vue d'acteur de ces interactions asynchrones, vos expériences et le rôle que ces expériences jouent dans une formation en ligne.

Votre confidentialité sera assurée et, puisque je serai la seule à collecter les données, tous les noms seront changés. Ni apprenants, ni enseignants, tuteurs ou membres du comité de programme ne sauront qui a participé ou non à la recherche et ce qui s'est dit au cours des entretiens.

Il vous sera demandé de participer à un entretien d'environ une heure. Toutefois, une deuxième rencontre pourrait être prévue pour approfondir vos propos, explorer de nouvelles pistes ou clarifier vos idées. Nous conviendrons d'un lieu de rencontre approprié, ce en fonction de votre lieu de résidence et de votre horaire de travail. Vous n'aurez pas à vous déplacer trop loin de votre lieu de travail.

Je suis à votre entière disposition pour toutes questions ou informations complémentaires :

Claire Moreau
Doctorante en sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
3351, boulevard des Forges
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Claire.Moreau@uqtr.ca
819 376 5011 poste 3658

Merci de votre précieuse collaboration,
Cordialement,

Claire Moreau
Doctorante en sciences de l'éducation

Numéro du certificat : CER-13-193-06.08
Certificat émis le 29 août 2013

APPENDICE B
LETTRE D'INFORMATION



LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche
INTERACTIONS ASYNCHRONES : EXPÉRIENCES D'ADULTES DANS UNE
FORMATION EN LIGNE

Claire Moreau
Département des sciences de l'éducation
Doctorat en sciences de l'éducation

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre le rôle des expériences d'interactions asynchrones d'adultes dans une formation en ligne serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire, d'explicitier et de conceptualiser les expériences d'interactions asynchrones d'adultes dans une formation en ligne. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Numéro du certificat : CER-13-193-06.08

Certificat émis le 29 août 2013

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien d'environ une heure. Une deuxième rencontre pourra être planifiée pour approfondir vos propos, explorer de nouvelles pistes ou clarifier vos idées. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un magnétophone. L'enregistrement sera sauvegardé dans un fichier électronique.

Aucune donnée de quelque forme que ce soit ne permettra de vous identifier.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 2 heures de votre temps, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du rôle des interactions asynchrones dans une formation en ligne est le seul bénéfice direct prévu à votre participation. Aucune compensation d'ordre financière n'est accordée. Aucun point bonus en lien avec un travail spécifique ou un cours ne sera accordé.

Confidentialité

Les données recueillies pour cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée grâce à un nom fictif qui vous sera attribué à vous ainsi qu'à toutes les personnes que vous pourriez citer au cours de l'entretien. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de thèse ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées sous clé au local 2044 Ringuet de l'Université du Québec à Trois-Rivières et les seules personnes qui y auront accès seront moi-même ainsi que l'équipe professorale qui encadre ma recherche (Nicole Royer et Chantal Royer, professeures à l'Université du Québec à Trois-Rivières). Elles seront détruites en décembre 2015 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Numéro du certificat : CER-13-193-06.08

Certificat émis le 29 août 2013

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Claire Moreau.

Claire.Moreau@uqtr.ca

819 376 5011 poste 3658

Université du Québec à Trois-Rivières

Département des sciences de l'éducation

3351, boulevard des Forges

C.P. 500

Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-13-193-06.08 a été émis le 29 août 2013.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Numéro du certificat : CER-13-193-06.08

Certificat émis le 29 août 2013

APPENDICE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Claire Moreau m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet Interactions asynchrones : expériences d'adultes dans une formation en ligne. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participante ou participant :	Chercheure :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Numéro du certificat : CER-13-193-06.08

Certificat émis le 29 août 2013

APPENDICE D

CANEVAS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

INTRODUCTION

Mot de bienvenue

Remerciements

Vous poursuivez actuellement une formation en ligne dans le programme de certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde.

Lecture et signature du formulaire de consentement

Dans le cadre de cette formation, plusieurs dispositifs vous permettent d'interagir avec vos camarades ou avec l'enseignant. Il s'agit d'INTERACTIONS ASYNCHRONES, à savoir des interactions qui sont vécues à distance et qui n'ont pas lieu en temps réel. Ce sont, par exemple, les échanges sur les forums de discussions, par courriel ou encore les rétroactions sur les travaux.

QUELQUES INFORMATIONS :

- ✓ Depuis combien de temps êtes-vous inscrite au certificat ?
- ✓ Combien de cours avez-vous complétés ? Quand pensez-vous terminer ?
- ✓ Quel(s) cours suivez-vous en ce moment ?
- ✓ Conciliez-vous travail et étude ? OUI ☐ NON ☐
- ✓ Êtes-vous en congé maternité ? OUI ☐ NON ☐
- ✓ Dans quel milieu travaillez-vous ? CPE ☐ MF ☐
- ✓ Combien d'heures par semaine consacrez-vous à vos études ? Et à votre travail ?
- ✓ Quel âge avez-vous ?

PREMIÈRE PARTIE : Expériences pratiques + Connaissances acquises à travers les interactions asynchrones (dans le milieu/sur les interactions asynchrones)

Quand vous avez accepté de participer à cette entrevue, qu'avez-vous pensé me raconter comme expériences ?

- ✓ À quelles expériences avez-vous pensé plus spécifiquement ?
- ✓ Avez-vous des exemples précis en tête ?

Actuellement, vous suivez un ou plusieurs cours, pouvez-vous me dire lesquels ?
[Noter cours]

Pouvez-vous me parler de vos expériences d'interactions asynchrones DANS LE cadre de chacun du/de ces cours ?

- ✓ De quels types d'interactions asynchrones s'agissait-il ?

Pour chaque type d'interactions mentionnées :

- ✓ Pouvez-vous décrire ces types d'interactions ? En quoi cela consiste-t-il exactement ?
- ✓ Quelle est la tâche que vous devez accomplir ? Quelles sont les consignes ?
- ✓ Qu'est-ce que vous pourriez faire comme commentaires par rapport à cela ? [stressante, stimulante]
- ✓ Que pensez-vous que ces expériences vous apportent ? [formation académique, pratique, personnel, social, philosophique, éthique]

Aviez-vous déjà vécu ce type d'expériences avant ?

- ✓ Dans le cadre d'autres cours du certificat ?
- ✓ Quels étaient les types d'interactions ? En quoi cela consistait-il exactement ?
- ✓ Quels commentaires pourriez-vous faire par rapport à cela ?
- ✓ Est-ce qu'elles se sont déroulées dans des circonstances différentes ? Lesquelles [pour un travail spécifique/participation évaluée ou non] ?
- ✓ Que pensez-vous que ces expériences vous ont apporté ? [formation académique, pratique, personnel, social, philosophique, éthique]

Vivez-vous différemment vos expériences actuelles si on les compare à vos premières expériences ? [moins stressée, plus de recul]

À votre avis, quelle est la différence entre toutes les expériences d'interactions asynchrones que vous avez vécues ?

- ✓ D'un point de vue logistique [plateforme des forums de discussion/différence dans les rétroactions des enseignants] ?
- ✓ Sont-elles complémentaires ?

- ✓ Avez-vous une préférence pour certaines ?
- ✓ Pourquoi ?

Que reprenez-vous en matière d'expériences d'interactions asynchrones ?

Si vous deviez donner des conseils à un nouvel étudiant qui doit suivre un cours dans lequel il y a des interactions asynchrones, que lui recommanderiez-vous ? [De faire ou de ne pas faire] Pourquoi lui conseilleriez-vous cela ?

Si vous deviez donner des conseils à un nouvel enseignant qui veut utiliser des interactions asynchrones dans son cours, que lui recommanderiez-vous ? [De faire ou de ne pas faire] Pourquoi lui conseilleriez-vous cela ?

DEUXIÈME PARTIE : Rôles des expériences d'interactions asynchrones (formation/milieu de travail)

Si je reviens sur vos expériences d'interactions asynchrones [Faire le tour de chaque expérience mentionnée plus haut]

- ✓ Que pensez-vous que chacune d'elles vous a apporté ? [scolaire, personnel, professionnel, social, moral (plagiat dans les forums)]
- ✓ Un type d'interactions vous semble-t-il avoir eu plus d'influence qu'un autre ?

Pouvez-vous me parler des apprentissages que vous avez retirés des expériences vécues dans les interactions asynchrones ?

- ✓ En termes d'habiletés techniques [liée à l'usage des TICs] ?
- ✓ En lien avec vos apprentissages scolaires ?
- ✓ En lien avec votre pratique professionnelle ?
- ✓ En lien avec votre développement personnel ? [social, moral (plagiat dans les forums)]

Avec tout ce que vous venez de me dire, si demain quelqu'un vous proposait une formation semblable, accepteriez-vous de recommencer ?

- ✓ [Si oui ou non] Pouvez-vous m'expliquer pourquoi ? Quels sont les éléments qui vous motiveraient à recommencer ? Quels sont les éléments qui vous rebuteraient ?
- ✓ Quels sont les éléments majeurs qui feraient pencher la balance pour ou contre ?

Quels (s) rôle(s) pensez-vous que vos expériences d'interactions asynchrones ont joué(s) ou jouent encore :

- ✓ Dans votre parcours scolaire ?
- ✓ Dans votre vie professionnelle ?
- ✓ Dans votre vie personnelle (sur votre développement personnel) ? [social, moral (plagiat dans les forums)]

D'après vous, votre contexte professionnel a-t-il influencé vos expériences d'interactions asynchrones ?

- ✓ [Si oui ou non] Pourriez-vous nous dire comment ?

À l'inverse, vos expériences d'interactions asynchrones ont-elles influencé votre pratique professionnelle ?

- ✓ [Si oui ou non] Pourriez-vous nous dire comment ?

FIN

Avez-vous des commentaires à ajouter ? Des questions spécifiques ?

Remerciements

APPENDICE E

CANEVAS DU RÉCIT DE VIE

INTRODUCTION

Mot de bienvenue

Remerciements

Plusieurs éléments intéressants ont été soulevés au cours de notre premier entretien, notamment au niveau de votre parcours professionnel et personnel. Je voulais donc approfondir le tout avec vous en vous laissant plus libre de parler.

QUESTIONS

Qu'est-ce qui vous a amené à vous inscrire dans le certificat ?

Comment en êtes-vous venue au cours en ligne ?

Racontez-moi...

Expliquez-moi...

Parlez-moi de...

- ✓ Votre parcours scolaire
- ✓ Votre parcours professionnel
- ✓ Vos apprentissages
- ✓ Vos relations avec les enseignants
- ✓ Votre conciliation travail/famille
- ✓ Vos interactions
- ✓ Votre expérience en général
- ✓ Vos difficultés/défis
- ✓ Votre ressenti/vécu

FIN

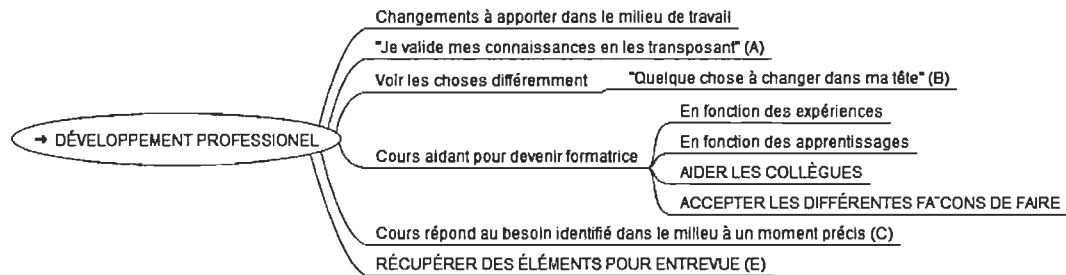
Remerciements

Comment avez-vous vécu l'entretien ?

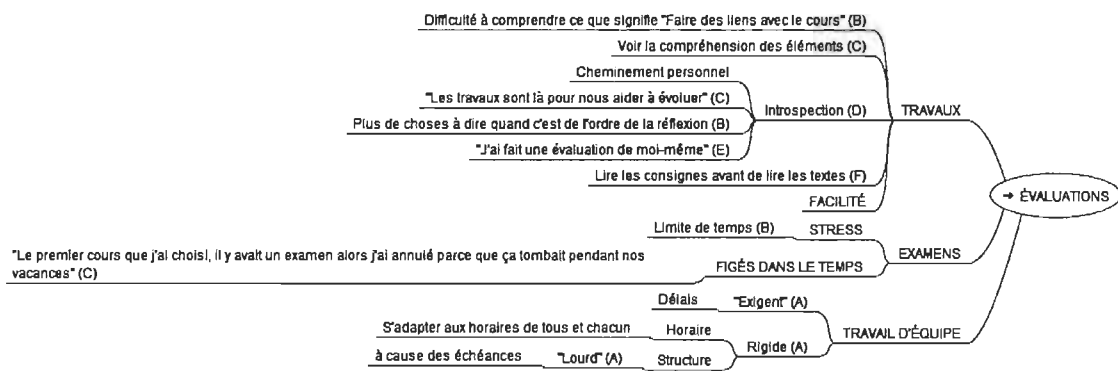
APPENDICE F

CARTES HEURISTIQUES

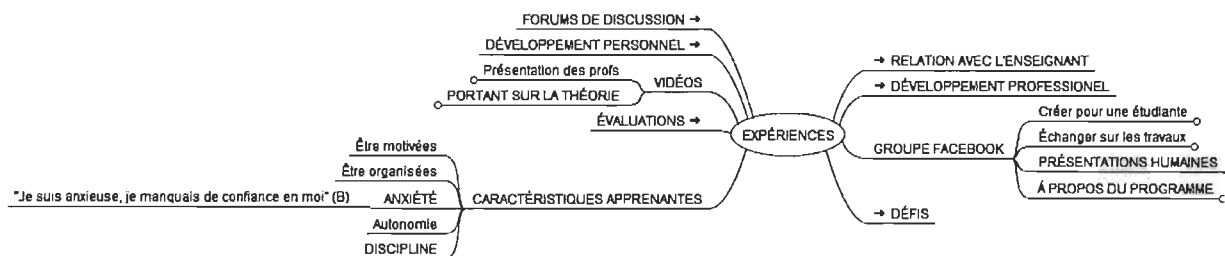
La collecte de données a eu lieu en deux temps distincts : (1) de novembre à décembre 2014 et (2) de février à avril 2015. Entre novembre et décembre 2014, six entrevues semi-dirigées ont été effectuées et chacun de leur verbatim transcrit. Pour faciliter la lecture de l'ensemble des données recueillies et des idées émises par les participantes, une carte heuristique a été dressée pour chaque verbatim. Chaque carte heuristique a permis d'établir des liens entre tous les propos émis par les participantes. Ce faisant, des regroupements d'idées ont émergé en fonction de thématiques récurrentes. Ainsi, les principaux regroupements d'idées effectués entre décembre 2014 et février 2015 sont présentés.



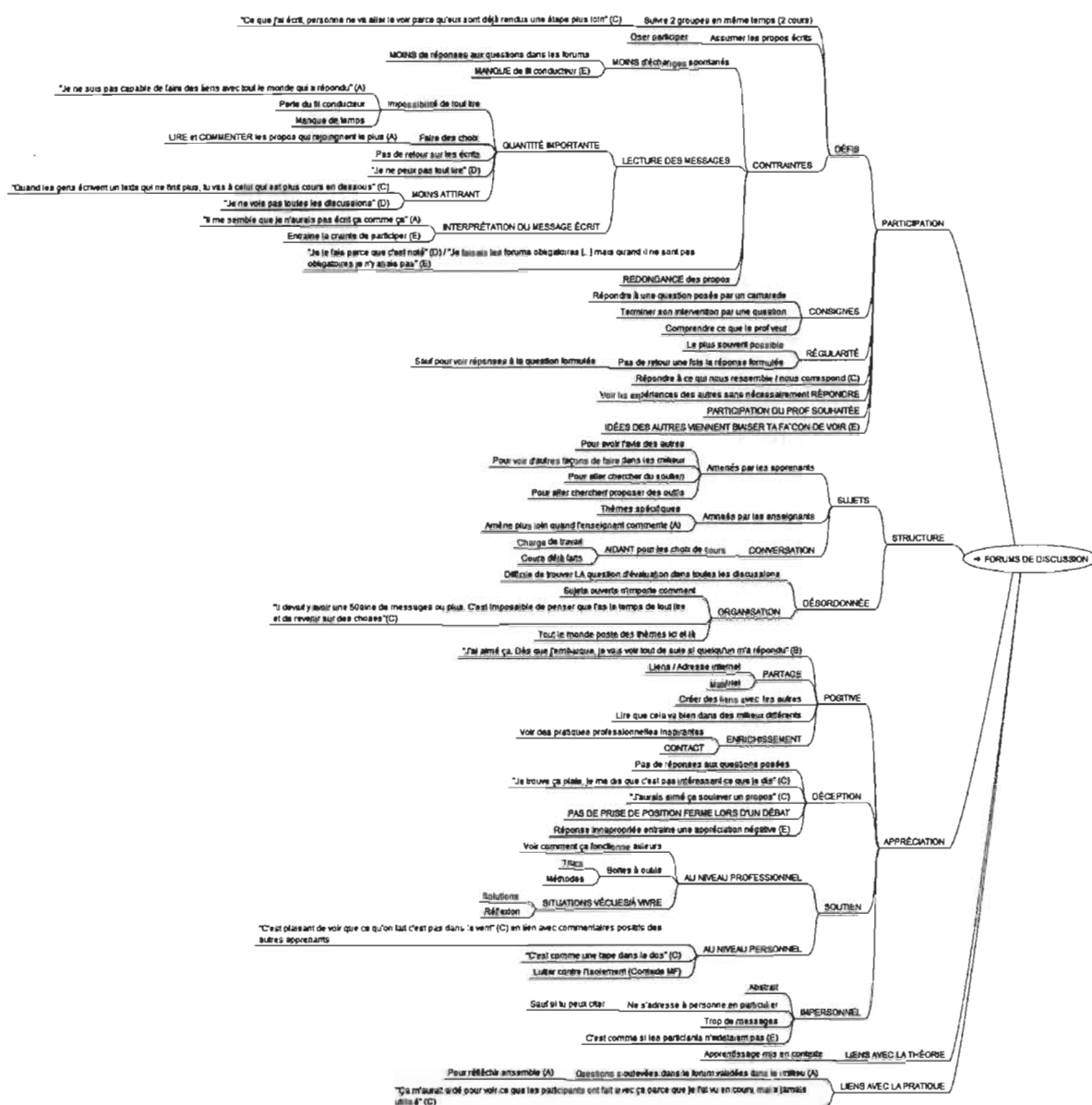
Carte 1 : Développement professionnel



Carte 2 : Évaluations



Carte 3 : Expériences



Carte 4 : Forums de discussion

APPENDICE G

CONSTRUCTION D'UNE CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE

Les données de la présente recherche ont été recueillies entre novembre 2014 et avril 2015. Afin de saisir au mieux les différentes étapes de l'analyse par catégories conceptualisantes, la construction de l'une des huit catégories conceptualisantes présentées dans les résultats est dévoilée ici. Pour ce faire, sept tableaux sont révélés tels qu'ils ont été enregistrés au fur et à mesure de l'analyse qui s'est échelonnée de mai 2015 à décembre 2016.

Mai 2015

CATÉGORIE MÈRE	NOM DE LA CC	DÉFINITION DE LA CC	PROPRIÉTÉS DE LA CC
Apprenant	Attitude envers le milieu universitaire/Préconception — idée reçue	Image mentale d'un milieu qui ne correspond pas à ce qui est finalement vécu.	<ul style="list-style-type: none"> - Prédilections affectives - Prédilections technologiques - Pression de ne pas finir à temps - Sentiment d'insécurité
		Prise de conscience de sa capacité à suivre un programme universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Rassurer sur sa qualité d'apprenante - Progression personnelle
	Attitudes positives de l'apprenant face au contenu du cours		<ul style="list-style-type: none"> - Enthousiasme - Transfert - Anticipation du contenu pouvant être transféré dans la pratique

Juin 2015

CATÉGORIE MÈRE	NOM DE LA CC	DÉFINITION DE LA CC	PROPRIÉTÉS DE LA CC
Essence de l'apprenant en début de formation continue à distance (ensemble des caractères qui constituent l'apprenant avant qu'il n'entrepreneur la formation)	Prédispositions affectives initiales	État émotionnel lié à l'insécurité de ne pas faire la « bonne » chose	<ul style="list-style-type: none"> - Stress de performance - Stress lié à l'utilisation des outils technologiques - Insécurité ressentie en lien avec la tâche anticipée
	Motivation intrinsèque de l'apprenant	Principes ayant poussé l'apprenant à entreprendre la formation ou/et contribuant à maintenir son intérêt pour la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Désir de progression professionnelle - Désir de nouvelles connaissances spécifiques - Manque de soutien dans le milieu professionnel

Juillet 2015

Catégorie conceptualisante	Définition	Propriétés
AMBITION	Principes ayant poussé l'adulte à entreprendre une formation continue en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - Désir de progression professionnelle - Désir de nouvelles connaissances spécifiques - Désir de développer de nouvelles habiletés - Besoin de soutien au niveau professionnel
STRESS DE L'INCONNU UNIVERSITAIRE	État émotionnel lié à l'anxiété ressentie devant les tâches anticipées	<ul style="list-style-type: none"> - Stress de performance - Stress lié à l'utilisation des outils technologiques

Tableau 1 : Essence de l'adulte : le commencement

Août 2015

Catégorie conceptualisante	Définition	Propriétés
AMBITION	Principes ayant poussé l'adulte à entreprendre une formation continue en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - Désir de progression professionnelle - Désir de nouvelles connaissances spécifiques - Désir de développer de nouvelles habiletés - Besoin de soutien au niveau professionnel
STRESS DE L'INCONNU UNIVERSITAIRE	État émotionnel lié à l'anxiété ressentie devant les tâches anticipées	<ul style="list-style-type: none"> - Stress de performance - Stress lié à l'utilisation des outils technologiques

Tableau 1 : Essence de l'adulte : le commencement

Septembre 2015

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE Essence d' apprenantes : le commencement		
Catégories	Définition	Propriétés
AMBITION	Principes ayant poussé les apprenantes à entreprendre une formation continue en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - Désir de progression professionnelle - Désir de nouvelles connaissances spécifiques - Désir de développer de nouvelles habiletés - Besoin de soutien au niveau professionnel
STRESS DE L'INCONNU UNIVERSITAIRE/ PRÉOCCUPATIONS	État émotionnel lié à l'anxiété ressentie devant les tâches anticipées	<ul style="list-style-type: none"> - Stress Inquiétudes de performance - Stress Appréhension liée à l'utilisation des outils technologiques

Février 2016

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE		
Essence d'apprenantes : le commencement		
Catégories	Définition	Propriétés
AMBITION	Principes ayant poussé les apprenantes à entreprendre une formation continue en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - Désir de progression professionnelle - Désir de nouvelles connaissances spécifiques - Désir de développer de nouvelles habiletés - Besoin de soutien au niveau professionnel
PRÉOCCUPATIONS UNIVERSITAIRES	État émotionnel lié à l'anxiété ressentie devant les tâches anticipées	<ul style="list-style-type: none"> - Inquiétude de performance - Appréhension liée à l'utilisation des outils technologiques - Inquiétude liée à certaines activités pédagogiques spécifiques

Décembre 2016

CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE

LES PREMIERS PAS VERS DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Définition : La catégorie conceptualisante évoque la décision d'entreprendre des études universitaires sous l'angle à la fois du désir d'évoluer et des doutes quant à la capacité d'y parvenir. Avancer malgré leurs craintes n'est pas chose aisée, mais c'est pourtant ce que les apprenantes font lorsque, comme un enfant qui fait ses premiers pas, elles s'inscrivent dans la formation continue en ligne.

Dimensions	Idées exprimées par les apprenantes	Propriétés
ÉLÉMENTS DÉCLENCHEURS	La décision d'entreprendre des études universitaires est déclenchée par des aspirations inhérentes à leur carrière d'éducatrices de jeunes enfants.	<ul style="list-style-type: none"> - Progression professionnelle - Recherche de connaissances spécifiques - Nouvelles habiletés recherchées - Recherche de soutien professionnel - Réinsertion sur le marché du travail
DÉFIS APPRÉHENDÉS	La décision d'entreprendre des études universitaires s'accompagne d'inquiétudes et d'anxiété devant les activités d'apprentissage anticipées.	<ul style="list-style-type: none"> - Souci de performance - Difficulté de certaines activités pédagogiques - Appréhension quant aux outils technologiques

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-lenseignement-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
- Agudo-Peregrina, A. F., Iglesias-Pradas, S., Conde-Gonzalez, M. A. et Hernandez-Garcia, A. (2014). Can we Predict Success from Log Data in VLEs? Classification of Interactions for Learning Analytics and their Relation with Performance in VLE—supported F2F and Online Learning. *Computers in Human Behavior*, 31, 542–550. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.031>
- Albero, B. et Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance : les leçons d'une enquête. *Distances et savoirs*, 7(1), 31-37. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-31.htm>
- Allaire, S. (2006). *Les affordances socionumériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*. Thèse de doctorat inédite. Québec, Canada : Université Laval. Récupéré de <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/23829/23829.html>
- Allaire, S. (2011). Le discours asynchrone d'une communauté d'apprentissage en réseau : source reconnue de l'action en classe par des stagiaires en enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(3), 49-65. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2011/v8/n3/1006399ar.html?vue=resume>

- 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>
- Allaire, S. et Hamel, C. (2010). L'échafaudage d'un discours collaboratif en ligne d'enseignants dans un contexte de développement professionnel formel. *McGill Journal of Education*, 44(3), 467-488. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/mje/2009/v44/n3/039950ar.html?vue=resume>
- Al-Samarraie, H., Teo, T. et 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>
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série* (5), 26-37. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. Récupéré [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/introduction28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/introduction28(1).pdf)
- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Récupéré de http://archives.refad.ca/nouveau/recherche_perseverance_FAD/pdf/Perseverance_synthese_Mars_2008.pdf
- Audet, L. (2012). *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone. Profil, bilan et perspectives*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Récupéré de http://drupal.cdeacf.ca/recherches/opac_record/13807
- Audran, J. et Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, 23(1), 1-18. Récupéré de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/455/834>
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.

- Baharin, A. J., Lateh, H., Nawawi, H. et Nathan, S. S. (2015). Evaluation of Satisfaction using Online Learning with Interactivity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 905–911. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.208>
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n2/000123ar.html?vue=resume>
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp.27-49). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. et Wittorki, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions? *Revue française de pédagogie*, 190. Récupéré de <http://rfp.revues.org/4672>
- Baribeau, C. (2011). Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui pour demain : l'apport des méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, hors-série*, 1-3. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Intro.pdf
- 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), 23-45. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/rse/2012/v38/n1/1016748ar.html?vue=resume>
- Baron, G.-L. et Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives. Dans B. Charler et A. Daele (Dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp.177-194). Paris : L'Harmattan.
- Beaujouan, J., Coutarel, F. et Daniellou, F. (2013). Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel? Apport et limite du récit professionnel. *Éducation permanente*, 25-38. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00967842>
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2010). L'abandon : facteur d'inefficacité de l'enseignement en ligne. Une analyse de l'efficacité interne des modes d'enseignement par correspondance, en présentiel et en ligne dans le cadre de la préparation au DAEU. *Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la Formation*, 17. Récupéré de

http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2010/02-benabidzarrouk/sticef_2010_benabidzarrouk_02.htm

- Bertaux, D. (2014). *Le récit de vie* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Besnard, P. (1974). *Socio-pédagogie de la formation des adultes*. Paris : Entreprises modernes d'Édition.
- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bollinger, A. U. et Inan, F. A. (2012). Development and Validation of the Online Student Connectedness Survey (OSCS). *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), 41-65. Récupéré de www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1171
- Boud, D. et Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: the Challenge of Design. *Assessment & Education in Higher Education*, 38(6), 698-712. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Bourassa, B. et Leclerc, C. (2002). Des pratiques réflexives de groupe en contexte de recherche sociale et de formation personnelle. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 36(2), 136-149. Récupéré de <http://cjc-rcc.ualgary.ca/cjc/index.php/rcc/issue/view/37>
- Bourque, C. et Garant, C. (2016). Une recherche exploratoire pour accéder à la motivation de l'apprenant universitaire en formation à l'enseignement dans son expérience de formation en ligne. *Tréma*, 44, 65-78. Récupéré de <http://trema.revues.org/3400>
- Boutin, G. (2001). L'analyse réflexive et l'éducation : un état des lieux perspectives nord-américaines. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp.109-130). Paris : L'Harmattan.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 2(35), 251-268. Récupéré https://www.researchgate.net/profile/Blandine_Bril2/publication/284261731_Apprentissage_et_contexte/links/573f01b408ae9f741b321194.pdf

- Brinkmann, S. et Kvale, S. (2005). Confronting the Ethics of Qualitative Research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157–181. <http://dx.doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Brookfield, S. (1984). The Contribution of Eduard Lindeman to the Developmental Theorie and Philosophy in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 34(4), 185–196. Récupéré de <http://aeq.sagepub.com/content/34/4/185>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J. et Gueudet, G. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 1(9), 69-96. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>
- Campos, M. (2001). Communication et communautés en réseau. *Ciberlegenda*, 6. Récupéré de <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/320>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2011/v8/n1-2/1005781ar.html?vue=resume>
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, hors-série* (3), 126-139. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Cherrington, S. et 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>
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (pp. 53-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n2/000124ar.html?vue=resume>

- Cho, T. (2011). The Impact of Types of Interaction on Student Satisfaction in Online Courses. *International Journal on E-Learning*, 10(2), 109–125.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, Canada, Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4546>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. *Éducation et formation*, e-296, 87-104. Récupéré de <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=12&page=3>
- Collin, S. et Saffari, H. (2015). Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(1-2), 124-137. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n12-11>
- 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
- Conceptualiser. (2016.). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Récupéré de www.cnrtl.fr/definition/conceptualiser
- Conrad, D. L. (2008). From Community to Community of Practice: Exploring the Connection of Online Learners to Informal Learning in the Workplace. *The American Journal of Distance Education*, 22, 3–23. <http://dx.doi.org/10.1080/08923640701713414>
- 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.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (2015). *La formation à distance dans les universités : un potentiel à optimiser*. Avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.htm>
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3e éd.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling; Merging or Clear Boundaries. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623–630. Récupéré de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9378886>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches* (2e éd.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm>
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Rapport de recherche inédit. Louvain, Belgique : Université catholique de Louvain. Récupéré de https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_00000175
- Daele, A. (2010). Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants : proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas. *Éducation et formation*, e-293, 65-81. Récupéré de <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- Dalelio, C. (2013). Student Participation in Online Discussion Boards in a Higher Education Setting. *International Journal on E-learning*, 12(3), 249–273.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. Récupéré de <https://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n1/012355ar.html>
- Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11(1), 61-92. Récupéré de <http://alsic.revues.org/797>
- Delf, P. (2013). Designing Effective eLearning for Healthcare Professionals. *Radiography*, 19(4), 315-320. <http://dx.doi.org/10.1016/j.radi.2013.06.002>

- Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Deschryver, N. (2009). Apprentissage collaboratif en formation hybride. *Éducation et formation, e-290*, 79-93. Récupéré de <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=6&page=3>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill, Éditeurs.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, L. H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.173-206). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Éducation* (4e éd.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original édité en 1916).
- D'Halluin, C. et Vanhille, B. (2000). *Utilisation d'environnements informatisés pour l'apprentissage coopératif à distance*. Lille, France : Université des Sciences et Technologie de Lille I, Laboratoire TRIGONE/Équipe OPEN.
- Dieumegard, G. et Durand, M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : revue de littérature. *Savoirs*, 7, 94-109. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2005-1-page-93.htm>
- Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans A. Taurisson et A. Sentini (Dir), *Pédagogies.Net* (pp.11-48). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Domagk, S., Schwartz, R. N. et Plass, J. L. (2010). Interactivity in Multimedia Learning: An Integrated Model. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1024–1033. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.003>
- 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>
- Dorais, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. *Pédagogie collégiale*, 16(4), 9-15. Récupéré de https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Dorais_16_4.pdf
- Duplâa, E. et IsaBelle, C. (2012). Quels outils de communication pour améliorer les formations en ligne ? Le cas d'une formation à la maîtrise d'enseignants et de

directions d'école. *Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, 26(1). Récupéré de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/745/1368>

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>

Eneau, J. (2007, juin). *Reprendre ses études en ligne à l'Université : construire la confiance et coopérer à distance*. Communication présentée au Congrès de l'EPAL, Grenoble, France. Récupéré de http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/eneau.pdf

Eneau, J. et Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes en ligne et à distance. *Recherche et formation*, 68, 95-108. Récupéré de <https://rechercheformation.revues.org/1615>

Expérience. (2016). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Récupéré de www.cnrtl.fr/definition/expérience

Expliciter. (2016). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Récupéré de www.cnrtl.fr/definition/expliciter

Ferrone, G. (2011). Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres : la présence du formateur. *Recherche et formation*, 68, 79-94. Récupéré de <https://rechercheformation.revues.org/1554>

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière éducation.

Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. et Provancher, L. (2001). L'encadrement des étudiants à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? *Revue distanceS*, 5(1), 59 -83. Récupéré de http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_d.pdf

George, S. et Bothorel, C. (2006). Conception d'outils de communication spécifiques au contexte éducatif. *Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 13. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00195874/>

- Gérin-Lajoie, S. et Potvin, C. (2011). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances et savoirs*, 9(3), 349-374. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-349.htm>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine publishing compagny.
- Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, 8. Récupéré de <http://dms.revues.org/902>
- Goel, L., Jonhson, N., Junglas, I. et Ives, B. (2013). How Cues of What Can be Done in a Virtual World Influence Learning: An Affordance Perspective. *Information and Management*, 50(5), 197–206. <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2013.01.003>
- Goyette, N. (2010). *Présentation du programme de certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde (4044)*. Document de travail, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gravani, M. N. (2012). Adult Learning Principles in Designing Learning Activities for Teacher Development. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 419–432. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2012.663804>
- Greenwood, D. J. (1996). Pratique réflexive en groupe. Dans D. A. Schön (Dir.), *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas* (pp.137-172). Montréal : Les éditions Logiques.
- Guest, G., Bunce, A. et Johnson, L. (2006). How Many Interviews are Enough? An Experiment With Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. Récupéré de <http://fmj.sagepub.com/content/18/1/59.full.pdf+html>
- Gunawardena, C. N., Linder-VanBerschot, J. A., LaPointe, D. K. et Rao L. (2010). Predictors of Learner Satisfaction and Transfer of Learning in a Corporate Online Education Program. *The American Journal of Distance Education*, 24, 207–226. <http://dx.doi.org/10.1080/08923647.2010.522919>
- Harrel II, I. L. et Bower, B. L. (2011). Student Characteristics that Predict Persistence in Community College Online Courses. *The American Journal of Distance Education*, 25, 178–191. <http://dx.doi.org/10.1080/08923647.2011.590107>
- Hartnett, M., St George, A. et Dron, J. (2011). Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted, and Situation-

- dependent. *The Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 20–38. Récupéré de www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1030
- Hays, D. G. et Singh, A. A. (2012). *Qualitative Inquiry in Clinical and Educational Settings*. New York : The Guilford Press.
- Henri, F. et Lundgren, C. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 36, 29-42. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036.pdf>
- Hershkovitz, A. et Nachmias, R. (2011). Online Persistence in Higher Education Web-supported Courses. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 98-106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.08.001>
- Institut de Coopération pour l'Éducation des Adultes (IECA). (2013). Sous le signe de l'engagement pour un Québec apprenant. Suivi de la démarche de consultation et de l'évènement 24 heures ! *Document adopté à l'assemblée annuelle des membres*. Récupéré de http://www.icea.qc.ca/site/sites/default/files/propositions_1_et_2_suivi_24h_a_doptees_aga_2013-10-10.pdf
- Institut de la Statistique du Québec (ISQ). (2009). Conditions de vie, données sociales du Québec, édition 2009. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/donnees-sociales09.pdf>
- Johnson, J. M. et Rowlands, T. (2012). The Interpersonal Dynamics of in Depth Interviewing. Dans J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti et K. D. McKinney (Dir.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft (2e éd.)* (pp.99-115). Los Angeles : SAGE Publications.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2016). Les MOOC dans les universités québécoises. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 36-46. Récupéré de <http://www.ritpu.ca/articles/view/279>
- Kaufmann, H. (2015). A Review of Predictive Factors of Student Success in and Satisfaction with Online Learning. *Research in learning technology*, 23. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>

- Kear, K., Chetwynd, F. et Jefferis, H. (2014). Social Presence in Online Learning Communities: the Role of Personal Profiles. *Research in Learning Technology*, 22. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.19710>
- Kim, S.-M., Barbier, R. et Verrier, C. (2007, août). Implication et enseignement en ligne. *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*. Strasbourg, France. Récupéré de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Sun-Mi_KIM_425.pdf
- Klisc, C., McGill, T. et Hobbs, V. (2012). The Effect of Instructor Information Provision on Critical Thinking in Students Using Asynchronous Online Discussion. *International Journal on E-learning*, 11(3), 247–266. Récupéré de <http://www.editlib.org/p/34568/>
- 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.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E. et Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet Self-efficacy and Self-regulated Learning as Predictors of Student Satisfaction in Online Education Courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, 5–21. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/237750372_Les_communautes_d'apprenants_en_reseau_au_benefice_de_l'education1
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche réflexive. *Formation et pratiques d'enseignements en questions*, 5, 187-202. Récupéré de http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-5/12_lafortune.pdf

- Leblanc, S., Garant, C. et Deaudelin, C. (2016). Avant-propos : Une formation universitaire numérique : enjeux, conditions et limites. *Tréma*, 44, 1-6. Récupéré de <http://trema.revues.org/3360>
- Lefebvre, H., Pelchat, D., Levert, M.-J. et Lefebvre, J. (2005). Stratégies pédagogiques centrées sur l'apprenant dans un cours *e-learning*. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(3), 15-23. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2005.100>
- 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>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin Éditeurs.
- Lehrer, J. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: a case study. *Early Years*, 33(2), 186-200. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2013.781136>
- Lemaire, P. et Glikman, V. (2016). Travaux collectifs à distance et mobilisation des apprenants : l'exemple d'un diplôme d'université en ligne. *Distances et médiation des savoirs*, 14. Récupéré de <http://dms.revues.org/1462>
- Levenberg, A. et Caspi, A. (2010). Comparing Perceived Formal and Informal Learning in Face-to-Face versus Online Environments. *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*, 6, 323-333. Récupéré de <http://www.ijello.org/Volume6/IJELLOv6p323-333Levenberg706.pdf>
- Lincoln, Y. S. (2010). « What a Long, Strange Trip It's Been... » : Twenty-five Years of Qualitative and New Paradigm Research. *Qualitative Inquiry*, 16(1), 3-9. Récupéré de www.sagepub.com/journalsPermissions.nav
- 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>
- Liu, S. (2007). Assessing Online Asynchronous Discussion in Online Courses: an Empirical Study. Communication présentée à la 12e *Technology, College and*

Community Worldwide Online Conference, Hawai, USA, 1, 24–32. Récupéré de <https://www.learntechlib.org/p/43799>

- Loisier, J. (2002). Approches pédagogiques et andragogiques. Dans L. Marchand, J. Loisier, P.-A. Bernatchez et V. Page-Lamarche (Dir.), *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*, (pp.29-49). Groupe de recherche sur l'apprentissage à vie par les technologies de l'information. Récupéré de http://archives.refad.ca/pdf/Guide_pratiques_apprentissage.pdf
- Loisier, J. (2012). *Mémoire sur les services offerts aux étudiants en FAD au Canada francophone*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Récupéré de <http://cdeacf.ca/actualite/2012/04/02/memoire-services-offerts-aux-etudiants-formation-distance>
- Loisier, J. (2014). *La socialisation des étudiants en FAD au Canada francophone*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Récupéré de http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2014/04/Guide_sur_la_socialisation_en_FAD.pdf
- Lonchamp, J. (2007). Un cadre conceptuel et logiciel pour la construction d'apprentissage collaboratif. *Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 14. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/32227072_Un_cadre_conceptuel_et_logiciel_pour_la_construction_d'environnements_d'apprentissage_collaboratifs
- Macedo-Rouet, M., Charles, S., Ney, M., Batier, C., Humblot, L., Marquez, E. et Lallich-Boidin, G. (2006). Un dispositif Web pour l'enseignement des mathématiques à l'université — quels impacts sur la performance et la motivation des étudiants ? *Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 13. Récupéré de http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2006/macedo-rouet-01/sticf_2006_macedo-rouet_01p.htm
- Maehl, W. H. (2000). *Lifelong Learning at its Best: Innovative Practice in Adult Credit Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maltais, M. et Deschênes A.-J. (2009). Une intervention sur la motivation dans des cours à distance. *La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de*

l'enseignement à distance, 23(2), 1-21. Récupéré de <http://www.ijede.ca/index.php/ijede/article/view/589>

- 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>
- Marchand, L. (2002). Formation et soutien aux formateurs. Dans L. Marchand, J. Loisier, P.-A. Bernatchez et V. Page-Lamarche (Dir.), *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*, (pp.11-123). Groupe de recherche sur l'apprentissage à vie par les technologies de l'information. Récupéré de http://archives.refad.ca/pdf/Guide_pratiques_apprentissage.pdf
- Marschall, C. et Rossman, G. B. (2011). *Designing Qualitative Research* (5e éd.). Thousand Oaks, California: SAGE publications, Inc.
- Martinez de Monarrez, P. et 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.
- Mayen, P. et Olry, P. (2012). Expérience de travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 91-106. Récupéré de <http://rechercheformation.revues.org/1872>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design* (3e éd.). San Francisco : SAGE publications, Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. (2e éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. et Clark, M. C. (2006). Learning and Development: The Connection in Adulthood. Dans C. H. Hoare (Dir.), *Handbook of Adult Development and Learning* (pp. 27-51). Oxford: University Press.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse de données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Miron, J.-M., et Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans C. Blanchart-Laville et D. Fablet (Dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp.91-108). Paris : L'Harmattan.

- Moskal, P. D., Dziuban, C. et 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.
- Molinari, G. (2011). La visualisation partagée des connaissances individuelles pendant la construction collaborative d'une carte conceptuelle : quels effets sur l'apprentissage et la perception des connaissances ? Communication présentée à la conférence *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain, EIAH 2011, Belgique*. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00692004/document>
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Sutter Widmer D. et Caron P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : Regards croisés. *Distances et médiations des savoirs*, 13. Récupéré de <http://dms.revues.org/1332>
- Morse, J. M. (2000). Determining Sample Size. *Qualitative Health Research*, 10(3), 3–5. Récupéré de <http://qhr.sagepub.com/content/10/1/3>
- Morse, J. M. (2011). Introducing the First Global Congress for Qualitative Health Research: What Are We? What Will We Do and Why? *Qualitative Health Research*, 22(2), 147–156. Récupéré de <http://qhr.sagepub.com/content/22/2/147>
- Morse, J. M. et Field, P. A. (1995). *Qualitative Research Methods for Health Professionals*. San Francisco: SAGE publications, Inc.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. et Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22. Récupéré de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4603/3756>
- O'Lawrence, H. (2006). The Influences of Distance Learning on Adult Learners. *Association for Career and Technical Education*, 47–49. Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=EJ736609>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2009). *Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël : état des liens et tendances. Rapport régional de synthèse*. Récupéré de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinte_a/pdf/GRALE/confinteavi_grale_paneurope_synthesis_fr.pdf

- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Récupéré de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confinte_a/pdf/GRALE/confinteavi_grale_executive-summary_fr.pdf
- Paechter, M. et Maier, B. (2010). Online or Face-to-Face? Student's Experiences and Preferences in E-learning. *Internet and Higher Education*, 13, 292–297. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.004>
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e ed.). Paris : Armand Colin.
- Park, J.-H. (2007, Mars). *Factors Related to Learner Dropout in Online Learning*. Communication présentée à The International Research Conference in the Americas of the Academy of Human Ressource Development, Indianapolis, États-Unis. Récupéré de <http://eric.ed.gov/?id=ED504556>
- Parker, J. (2010). The Online Adult Learner: Profiles and Practices. Dans T. Kidd et E. Hershey (Dir.), *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices* (pp. 54-68). PA: Information science.
- Pastré, P. (2005). Dynamique et métamorphose des compétences professionnelles. *Psychologie du travail et des organisations*, 11, 73-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pto.2005.04.004>
- Peters, L., Shmerling S. et Karren, R. (2011). Constructivist Pedagogy in Asynchronous Online Education: Examining Proactive Behavior and the Impact on Student Engagement Levels. *International Journal on Online Learning*, 10(3), 311–330. Récupéré de <http://www.editlib.org/p/32408>
- Phillips, N., Karatza, M. et Tzikopoulos, A. (2010). Developing Social Skills Through an On-line Learning Environment: A Qualitative Study. Dans T. Kidd et E. Hershey (Dir.), *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices* (pp. 54-68). PA: Information science.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupert, L. H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.173-206). Boucherville : Gaëtan Morin.

- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2008). Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial ? *Distances*. 10(3), 1-33. Récupéré de <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v10n3a.pdf>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L. H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.173-206). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (Dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherches aux critères de qualité* (pp.135-142). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pradeau, A. et Dessus, P. (2013). Genèse d'une communauté de pratique d'étudiants issue d'un forum de discussion : participation, conscience d'autrui et engagement mutuel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 38-48. doi : 10.7202/1035521ar
- Racette, N. (2009). La conception d'un programme motivationnel destiné aux cycles supérieurs en formation à distance. *Revue de l'éducation à distance*, 23(2), 25-50. Récupéré de <http://www.ijede.ca/index.php/ijede/article/viewFile/479/894>
- Racette, N., Poellhuber, B. et Fortin, M.-F. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer. *Distances et médiations des savoirs*, 4. Récupéré de <http://dms.revues.org/829>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage. *DistanceS*, 45-74. Récupéré de http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf
- Roux, C. et Mayen, P. (2013). Le forum de discussion en formation : un espace potentiel d'accès au rapport qu'entretient autrui avec les objets d'apprentissage. *Distances et médiations des savoirs*, 3. Récupéré de <http://dms.revues.org/316>
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 36, 17-28. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036.pdf>
- Sandelowski, M. (1995). Sample Size in Qualitative Research. *Research in Nursing and Health*, 18(2), 179-183. doi:10.1002/nur.4770180211

- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A. et Hanca, G. (2007). Soutenir la persévérance des étudiants (sur campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires : constats de recherche et recommandations. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), 58-72. Récupéré de http://www.ritpu.ca:81/img/pdf/ritpu0403_sauve.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp.293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.) (pp.123-148). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schneller, C. et Holmerg, C. (2014). *Distance Education in European Higher Education, the Students*. Impact of Distance Education on Adult Learning, Rapport 2/3, Impact of Education on Adult Learning Project, UNESCO. Récupéré de http://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2015/08/IDEAL_Social-profile-of-adults-enrolled-in-distance-education.pdf
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. Récupéré de <https://rfp.revues.org/583>
- Sensevy, G., Kuster, Y., Hélary, F. et Lameul, G. (2005). Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale d'enseignants. *Distance et savoirs*, 3, 331-330. doi : 10.3166/ds.3.311-330
- Sentenj, A., Aubé, M. et Dufresne, A. (2001). *Un modèle de support au travail collaboratif dans un centre virtuel d'apprentissage*. Hypermédia et apprentissages. Grenoble, France : AFCET. Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000463>
- Simonian, S. (2011). Former et apprendre à distance. *Recherche et formation*, 68, 9-14. Récupéré de <https://rechercheformation.revues.org/1480>
- Skinner, E. (2009). Using community development theory to improve student engagement in online discussion: a case study. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 17(2), 89-100. doi: 10.1080/09687760902951599

- Sowan A. K. et Jenkins, L. S. (2013). Designing, Delivering and Evaluating a Distance Learning Nursing Course Responsive to Students Needs. *International Journal of Medical Informatics*, 82, 553–564. doi: 10.1016/j.ijmedinf.2013.02.004
- Statistique Canada. (2016). Formation liée à l'emploi. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2012002/article/11652-fra.htm#source>
- Stone-MacDonald, A. et Douglass, A. (2014). Introducing Online Training in an Early Childhood Development System: Lessons Learned in One State. *Early Childhood Education Journal*, 43, 241–248. doi: 10.1007/s10643-014-0649-2
- Sun, J.-N. et Hsu, Y.-C. (2013). Effect of Interactivity on Learner Perceptions in Web-based Instruction. *Computers in Human Behavior*, 29, 171–184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.002>
- Sylla, N. et De Vos L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Éducation et formation*, e-293, 81-100. Récupéré de <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training* (2e éd.). Londres : Routledge.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. Récupéré de <http://aje.sagepub.com/content/27/2/237.short>
- Thouraya, D. (2007). Guider les étudiants universitaires vers l'autorégulation de leur apprentissage en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(1), 20-31. Récupéré de http://www.ritpu.org:81/img/pdf/ritpu0401_thouraya.pdf
- Tobarra, L., Robles-Gomez, A., Ros, S., Hernandez, R. et Caminero, A. (2014). Analyzing the Students' Behavior and Relevant Topics in Virtual Learning Communities. *Computers in Human Behavior*, 31, 659–669. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.001>
- Trestini, M. et Coulibaly, B. (2014). Vers une industrialisation de la formation à distance à l'université. *Distances et médiations des savoirs*, 6. Récupéré de <http://dms.revues.org/687>
- Tuckett, A. G. (2004). Part I: Qualitative research sampling—the very real complexities. *Nurse Researcher*, 12(1), 47–61. Récupéré de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15493214>

- Université du Québec à Trois-Rivières. (2016). *Description officielle du programme de certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde*. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=4044
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problème et exigences. Dans M. Anadon et I. Vasilachis de Gialdino (Dir.), *Recherches qualitatives : la recherche qualitative en Argentine : des acquis et des questionnements*, 31(3) (pp.155-187). Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31\(3\)/RQ%2031\(3\)%20Vasilachis.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(3)/RQ%2031(3)%20Vasilachis.pdf)
- Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un *must*. *Distance et savoirs*, 2(1), 53-75. Document récupéré de https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_021_0053
- Warren, C. A. B. (2002). Qualitative Interviewing. Dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (Dir.), *Handbook of Interview Research: Context & Method* (pp.83-102). Thousand Oaks, California: SAGE publications, Inc.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII (1-2), 277-293. Récupéré de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinker_spdf/deweyf.PDF
- Yang, Y. et Durrington, V. A. (2010). Investigation of Students' Perceptions of Online Course Quality. *International Journal on E-learning*, 9(3), 341-361. Récupéré de www.editlib.org/f/29460
- Yap, K. C. et Chia, K. P. (2010). Knowledge Construction and Misconstruction: A Case Study Approach in Asynchronous Discussion Using Knowledge Construction—Message Map (KCM) and Knowledge Construction (KCMG). *Computers and Education*, 55, 1589-1613. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.002>
- Yilmaz, E. O. et Yurdugül, H. (2013). *The Perception of Learning in Asynchronous Online Discussions: A Scale Development Study*. Communication présentée à la WCETER 2012, Kyrenia, Chypre du Nord. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.146>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.