

**Le point de vue d'étudiants au premier cycle en travail social
quant à leur expérience d'un cours en ligne**
**Undergraduate Social Work Students' Viewpoint on
Their Experience of an Online Course**

Nathalie Sasseville, Sandra Juneau et Émilie St-Pierre

Volume 19, numéro 1, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088829ar>
DOI : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-03>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sasseville, N., Juneau, S. & St-Pierre, É. (2022). Le point de vue d'étudiants au premier cycle en travail social quant à leur expérience d'un cours en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(1), 34–50.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-03>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une étude qualitative ayant interrogé six étudiants sur les facteurs qui facilitent ou contraignent l'utilisation des technologies numériques (TN) dans un cours d'initiation en travail social. Les résultats montrent que les cours en ligne permettent une flexibilité et une autonomie accrues en matière de gestion du temps. À cet égard, il est primordial de bien structurer les outils pédagogiques utilisés afin d'offrir un accompagnement soutenu aux étudiants. L'enjeu principal réside dans la mise en place de dispositifs favorisant l'interaction entre l'enseignant et les étudiants afin que ces derniers deviennent les acteurs principaux de leurs apprentissages.

© Nathalie Sasseville, Sandra Juneau et Émilie St-Pierre, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



Le point de vue d'étudiants au premier cycle en travail social quant à leur expérience d'un cours en ligne

Undergraduate Social Work Students' Viewpoint on Their Experience of an Online Course

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-03>

Nathalie SASSEVILLE¹
nathalie_sasseville@uqac.ca

Sandra JUNEAU¹
sandra1_juneau@uqac.ca

Émilie ST-PIERRE
emilie.st-pierre1@uqac.ca

Université du Québec à Chicoutimi
Canada

Mis en ligne : 25 janvier 2022

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude qualitative ayant interrogé six étudiants sur les facteurs qui facilitent ou contraignent l'utilisation des technologies numériques (TN) dans un cours d'initiation en travail social. Les résultats montrent que les cours en ligne permettent une flexibilité et une autonomie accrues en matière de gestion du temps. À cet égard, il est primordial de bien structurer les outils pédagogiques utilisés afin d'offrir un accompagnement soutenu aux étudiants. L'enjeu principal réside dans la mise en place de dispositifs favorisant l'interaction entre l'enseignant et les étudiants afin que ces derniers deviennent les acteurs principaux de leurs apprentissages.

Mots-clés

Technologies numériques, apprentissage en ligne, travail social, plateforme Moodle, premier cycle, étudiants

Abstract

This article shows the results of a qualitative study in which six students were asked about the facilitating and limiting factors of the use of digital technologies within an introduction to a social work course. Results indicate that online courses provide greater flexibility and autonomy in terms of time management. In this respect, it is essential that the pedagogical tools used be organized effectively and that the students be provided with ongoing support. The most important challenge is related to the implementation of mechanisms that promote teacher-student interaction in order to make students the main participants in their learning.

Keywords

Digital technologies, e-learning, social work, Moodle platform, undergraduate degree, students

1. Unité d'enseignement en travail social; département des sciences humaines et sociales.



Introduction

Téléphones cellulaires, ordinateurs portables, tablettes, plateformes numériques, quelle que soit la forme qu'elles peuvent prendre, les technologies numériques (TN) sont omniprésentes dans la vie personnelle et professionnelle de bien des individus. Le domaine de l'éducation n'échappe pas à cette tendance alors que les technologies faisaient déjà partie intégrante du fonctionnement des universités. Or, l'apprentissage en ligne force à adopter tout autant une nouvelle conception de la pédagogie dans la distribution du savoir qu'une nouvelle façon de recevoir ce savoir pour l'apprenant (Marchand, 2001; Massin, 2019). Cette situation affecte le rapport pédagogique dans sa spécificité, soit la communication du savoir (Marchand, 2001).

Au cours des deux dernières décennies, l'offre de cours en ligne a augmenté de manière importante dans les écoles de travail social (Dawson et Fenster, 2015). Dans la littérature, la possibilité d'appliquer ce type d'enseignement au service social a été largement discutée et de nombreuses recherches soulignent son efficacité sur l'acquisition de connaissances déclaratives (Barnett-Queen *et al.*, 2005; McAllister, 2013).

Dans le même sens, la situation mondiale engendrée par la COVID-19 a d'ailleurs accéléré l'utilisation des technologies numériques dans le domaine de l'éducation en limitant l'accès physique aux bâtiments des établissements d'enseignement, et ce, à des milliards d'apprenants de tous les niveaux (Karsenti *et al.*, 2020). En réponse à ce défi planétaire, les établissements d'enseignement universitaire ont pris le virage de la formation à distance à titre de mesure alternative afin de permettre une continuité pédagogique (Karsenti *et al.*, 2020).

Cependant, bien que les TN, notamment les plateformes numériques de type Moodle utilisées dans plusieurs universités, offrent de nombreuses possibilités, peu de données concernant l'appropriation de ces ressources par les étudiants sont actuellement disponibles (Massin, 2019). En effet, selon cette autrice, il ne s'agit pas de mettre des ressources à la disposition des étudiants pour que ceux-ci en bénéficient. Bien qu'il existe des écrits scientifiques documentant les facteurs favorisant et contraignant l'utilisation des TN et la satisfaction des étudiants face à ces dernières, à notre connaissance, peu d'études récentes font état de la situation, et ce, malgré l'accélération récente de leur utilisation.

1. Facteurs favorisant et contraignant l'apprentissage par les TN

Certains facteurs peuvent favoriser ou contraindre l'utilisation des TN dans l'enseignement du travail social pour les personnes qui en bénéficient. Les avantages les plus souvent relevés dans la littérature scientifique sont la rapidité et l'immédiateté de la communication (Burpee *et al.*, 1989; Frederickson, 1992), la convenance, la commodité, la flexibilité du média numérique (Allen, 1995; Burpee *et al.*, 1989; Frederickson, 1992; Kaye, 1987) ainsi que l'élargissement de l'accessibilité aux ressources et aux personnes (Myrdal, 1994; Zack, 1995).

D'autres facteurs favorables sont mentionnés, comme le fait de développer des habiletés de communication, d'avoir un contenu de cours accessible 24 heures par jour, 7 jours par semaine, de pouvoir agir sur la motivation, la créativité et la flexibilité de l'horaire, de répondre à plusieurs styles et besoins d'apprentissage, d'avoir des sources d'information exponentielles et diversifiées et d'éliminer des contraintes spatiales et temporelles (Marchand, 2001, p. 410). À ce titre, l'étude de Oterholm (2009) souligne que les apprenants ont une expérience plus positive lorsqu'ils se sentent impliqués dans l'apprentissage, sont encouragés à la réflexion et ont le sentiment de pouvoir donner leur avis.

À l'inverse, l'utilisation des TN peut engendrer des facteurs contraignants pour les apprenants. L'étude de Jerry et Collins (2005) a montré la complexité des cours en ligne, en raison des limites actuelles du matériel technopédagogique qui ne permet pas une adaptation à toutes les situations des apprenants selon leur position géographique et leurs installations. L'étude de Coe et Elliot (1999) révèle quant à elle que les apprenants ayant suivi un cours en ligne ont souligné le manque d'interaction sociale. Cet aspect fait d'ailleurs l'objet d'une des principales critiques de l'utilisation des TN puisque la plateforme virtuelle crée potentiellement une distance, ce qui semble incompatible avec l'enseignement de l'aspect pratique du travail social (Stotzer *et al.*, 2013).

Enfin, l'environnement virtuel présente des dangers d'isolement, de surcharge cognitive (ex. : stress de la communication du travail sur écran, procrastination, échec, abandon scolaire) et d'attentes irréalistes de retour rapide de courriel chez les apprenants. À ce titre, de nombreuses études ont été menées au cours des dernières années, notamment en lien avec la venue de la COVID-19 qui a accéléré l'accès aux cours en ligne. Ces études à devis quantitatifs menées auprès de larges échantillons d'étudiants universitaires ont montré une association positive entre les facteurs individuels (histoire d'abandon scolaire; habiletés avec les technologies, engagement, motivation; perception à l'égard des TN) (Aldowah *et al.* 2020; Chen *et al.*, 2019) et familiaux (conciliation travail-famille; le soutien social) (Aldowah *et al.* 2020) et les facteurs relatifs au cours (interactions entre les pairs, degré de difficulté du cours; nombre de vidéographies visionnées, fréquence de connexion supérieure à la moyenne, etc.) (Zhou *et al.*, 2020) d'une part et l'abandon scolaire d'autre part. Un même constat est fait entre l'accélération des cours en ligne et les impacts psychosociaux négatifs observés chez les étudiants universitaires. À titre d'exemple, l'étude de Göksu *et al.* (2021), qui a recueilli des données auprès de 1 494 étudiants fréquentant une université en Turquie, a montré une corrélation négative entre le stress, l'anxiété, la dépression et l'intolérance à l'incertitude d'une part et la motivation à l'apprentissage à distance et l'assiduité d'autre part. À cela s'ajoutent des enjeux liés au manque d'habiletés d'autoformation et d'autogestion de l'apprentissage (Marchand, 2001).

2. Mise en contexte du projet de recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre du cours *Initiation à l'intervention sociale et identité professionnelle* ayant pris lieu à l'Université du Québec à Chicoutimi² à l'automne 2019 ainsi qu'à l'hiver 2020. Ce cours de trois crédits (135 heures) visait, entre autres, l'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales quant au développement de compétences à propos de techniques d'intervention telles que le reflet, la reformulation, la clarification, la vérification, la question ouverte et le silence. Ce cours s'inscrit généralement dans la première année du premier cycle et compte 50 étudiants répartis sur deux sessions. Ces étudiants proviennent d'un programme collégial en travail social ou en sciences humaines (ou autres domaines connexes).

La formule pédagogique du groupe exposé à l'enseignement utilisant les TN s'est appuyée sur six stratégies d'apprentissages, à savoir :

1. l'accès à une application interactive sur la théorie entourant les techniques d'intervention;
2. la passation d'exercices en ligne visant à consolider les apprentissages;
3. le visionnement d'une simulation d'intervention filmée sous forme de modelage;

2. Établissement d'enseignement public.

4. la pratique filmée des techniques d'entrevue à [nom de l'établissement] en équipe de trois ou quatre;
5. le dépôt des vidéos réalisées par les étudiants sur la plateforme Moodle;
6. la réalisation d'une vidéo des étudiants démontrant leur apprentissage des techniques d'entrevue à la fin de la session. Précisons que toutes ces activités étaient réalisées sur la plateforme Moodle.

Les étudiants assignés à une formule d'enseignement en TN avaient dans un premier temps à visionner les capsules présentant la matière et dans un deuxième temps à réaliser les activités d'intégration qui leur étaient proposées. Tout comme les étudiants en formule traditionnelle, ils ont pu bénéficier de l'encadrement des professeures ou de l'auxiliaire d'enseignement sur leurs simulations d'intervention où une rétroaction écrite leur était fournie après chacune des activités. Ils étaient également invités à poser leurs questions sur le forum de Moodle ou par l'entremise d'un courriel lorsque nécessaire.

3. Cadre théorique

D'entrée de jeu, bien qu'il existe des études sur les cours utilisant les TN dans le domaine du service social, un constat s'impose sur leur manque considérable de réflexion théorique pour en informer la pratique (Phelan, 2015). Certains arguent néanmoins toute la pertinence et l'utilité de l'approche de la pédagogie constructiviste comme avenue incontournable à l'enseignement préconisant les TN en travail social (Oterholm, 2009; Phelan, 2015). À ce titre, Oterholm (2009), ayant évalué les types d'activités d'enseignement les plus efficaces avec les étudiants en travail social, conclut que le fondement théorique de l'apprentissage est celui qui est construit selon une perspective socioculturelle dans laquelle l'apprentissage est un processus cognitif actif qui se produit par l'interaction avec les autres et l'environnement (constructivisme). Dans le même sens, Noble et Russell (2013) avancent que l'un des cadres théoriques les mieux utilisés et les mieux adaptés à l'apprentissage en ligne est le constructivisme.

La théorie de la pédagogie constructiviste découle des travaux de Piaget (1970), de Bruner (1979) et de Vygotsky (1986). Elle postule que l'environnement d'apprentissage est un espace flexible, influencé à la fois par l'enseignant en tant que facilitateur et par l'étudiant avec ses expériences professionnelles et personnelles (Noble et Russell, 2013; Smidt *et al.*, 2014).

La perspective constructiviste place l'apprenant comme étant actif et engagé dans ses apprentissages. Pour ce faire, les tâches ou les activités qui lui sont proposées nécessitent l'utilisation d'activités reproduisant la réalité de la profession enseignée, et ce, par différents dispositifs pédagogiques, par exemple la résolution par problème. L'apprenant est ainsi positionné dans une démarche de construction des connaissances dont il est l'acteur principal, accompagné de l'enseignement. En ce sens, le but de l'enseignement est de créer des situations permettant à l'apprenant d'interpréter ces informations pour sa propre compréhension (Wilson, 1996). À ce titre, ce cadre met l'accent non pas sur la transmission des connaissances, mais sur la transformation et l'application des connaissances dans la pratique et en interaction avec les pairs et les enseignants (Madoc-Jones et Parrott, 2005). Ces auteurs soulignent que les notions de subjectivité et de viabilité des connaissances sont fondamentales selon ce cadre. Si bien que la signification de la réalité diffère en fonction de l'individu dans un contexte d'apprentissage (Dewey, 1916; Duffy et Jonassen, 1991).

4. Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article s'appuient sur une analyse qualitative de groupes de discussion réalisés auprès d'étudiants ayant été exposés à une méthode d'enseignement utilisant les TN. Les données analysées s'inscrivent dans une étude plus large³ visant à décrire les effets de l'utilisation des TN dans l'enseignement en travail social, et ce, en lien avec les techniques d'intervention. Le choix d'une méthode qualitative s'appuie sur le paradigme constructiviste de cette recherche qui remet en question l'objectivité et la neutralité de la science issue du paradigme de la recherche traditionnelle, le positivisme. Le constructiviste nie l'existence d'une seule réalité, mais laisse plutôt voir des réalités multiples qui sont des constructions mentales locales, spécifiques et contextualisées que seules les méthodes qualitatives permettent d'appréhender (Guba et Lincoln, 1989). De telles méthodes permettent donc de donner un sens ou d'interpréter les phénomènes en fonction des significations que les gens leur apportent (Denzin et Lincoln, 2003). Au début de chacune des sessions, les étudiants inscrits à ce cours étaient invités à participer à l'étude sur une base volontaire avec l'assurance qu'un refus n'affecterait pas leur cheminement scolaire. Afin de favoriser la participation, quatre prix de 50 \$ au cours d'une même session étaient tirés au hasard parmi les volontaires. Le seul critère de rétention pour prendre part à l'étude était d'être inscrit au cours. L'échantillon non probabiliste est constitué de six répondants dont quatre étaient des femmes et deux étaient des hommes. La forte majorité ($n = 5$) d'entre eux étaient âgés de 20 à 30 ans, tandis qu'un répondant était âgé de 30 à 40 ans. Tous étaient en première session d'année universitaire et la quasi-majorité ($n = 5$) d'entre eux ont mentionné être familiarisés avec l'utilisation des TN.

Deux groupes de discussion ont eu lieu, un en présentiel en décembre 2019 ($n = 4$) et l'autre en virtuel en avril 2020 ($n = 2$)⁴. Le choix de cette méthode s'appuie sur le fait qu'elle permet d'obtenir divers points de vue tout en suscitant l'enrichissement des propos des participants (Baribeau et Germain, 2010). Ces groupes étaient animés par une assistante de recherche et avaient une durée moyenne d'environ une heure. Au début de chacune des entrevues, le formulaire de consentement libre et éclairé était présenté aux étudiants. De plus, ceux-ci étaient invités à remplir une fiche consignait leurs caractéristiques sociodémographiques. Les points de vue des étudiants ont été documentés au moyen d'un schéma d'entrevue semi-dirigée documentant les dimensions suivantes : 1) les facteurs qui ont favorisé ou contraint l'utilisation des TN et; 2) la valeur ajoutée de cette méthode d'enseignement par rapport à une méthode plus traditionnelle (Docq *et al.* 2008; Reding *et al.*, 2001). L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier du paradigme constructiviste (Lincoln, 1995). Le contenu des propos a été enregistré sous forme audio.

3. L'étude emprunte un devis mixte de recherche. Elle a interrogé 20 étudiants (10 étudiants assignés aléatoirement à une méthode d'enseignement traditionnelle et 10 à une méthode d'enseignement s'appuyant sur les TN). Elle avait pour but d'explorer comment le fait d'être exposés aux TN permet ou non : 1) de développer un sentiment de compétence et de confiance professionnelles chez les étudiants; 2) d'acquérir des habiletés/techniques en intervention individuelle en travail social; 3) de déterminer, à partir de la perception des étudiants, les freins (les obstacles) et les moteurs (les incitants) quant à son utilisation en travail social; 4) d'établir les valeurs ajoutées de son utilisation dans l'apprentissage d'habiletés/techniques en intervention individuelle en travail social.
4. Le faible nombre de participants à l'hiver est attribuable à la situation de la pandémie de COVID-19 alors qu'un nombre plus grand de désistements a eu lieu pour le groupe de discussion.

Le traitement et l'analyse de contenu des données ont constitué les étapes suivantes. Une première écoute des enregistrements a permis une synthèse des entrevues de groupe en fonction des dimensions à l'étude, tout en prenant soin de retranscrire intégralement les propos des étudiants qui se dégageaient pour illustrer ces dimensions. Par la suite, une grille de codification a été élaborée, puis la codification a été effectuée dans le logiciel NVivo 12. Enfin, une analyse et une interprétation des résultats ont été réalisées (Mayer *et al.*, 2000).

5. Résultats

Les résultats présentés dans cette section portent sur la perception des facteurs qui ont favorisé ou contraint l'utilisation des TN dans la formation initiale en travail social au sein de deux groupes qui ont été attribués à cette formule d'enseignement.

5.1 Facteurs perçus comme favorisant l'utilisation des TN dans la formation initiale en travail social

L'analyse des données qualitatives a permis l'identification de six facteurs qui ont favorisé l'utilisation des technologies numériques dans le cadre du cours *Initiation à l'intervention sociale et identité professionnelle*. Ces facteurs ont trait à :

- 1) la flexibilité du média numérique;
- 2) l'autonomie;
- 3) l'accessibilité continue aux contenus théoriques et aux directives pour la réalisation des travaux;
- 4) la liberté spatiale et temporelle;
- 5) l'adaptation au style d'apprentissage;
- 6) l'absence de stimuli externes. Il est important de mentionner qu'une saturation des données a pu être observée au sein des deux groupes de discussion.

Flexibilité du média numérique

L'un des facteurs invoqués par une grande proportion des répondants ($n = 4$) qui favorisent l'utilisation des TN concerne la flexibilité qu'offre cette méthode d'enseignement. À ce propos, ils considèrent que le fait de pouvoir bénéficier des enseignements au moment qui leur convient le mieux et lors duquel ils sont le mieux disposés est un avantage indéniable à leur rythme d'apprentissage. La flexibilité de cette méthode d'enseignement permet d'ailleurs aux répondants d'être plus concentrés et motivés.

Un cours en ligne ça nous permet d'aller à notre rythme puis de le faire quand nous on a le temps de le faire... Le fait de ne pas avoir de cours le vendredi après-midi ça nous satisfait parce que le vendredi après-midi ce n'est pas la journée où tu vas être le plus attentif, que tu vas être le plus à ton affaire et que tu vas avoir le goût d'être là. (N2, automne 2019)

Quelques répondants ont par ailleurs souligné que la flexibilité de cette méthode d'enseignement est favorable à la conciliation études-travail-famille, ce qui a un impact considérable sur la charge qu'imposent leurs multiples responsabilités.

On peut le prendre quand on est disposé à le prendre [...] bien en tout cas, je travaille déjà en intervention temps plein j'ai des enfants fait que, souvent moi les

cours physiques il y a pleins de raisons qui font que j'en manque souvent dans mes sessions tandis que là j'ai eu une session complète sans manquement de cours. (N10, hiver 2020)

Le fait qu'on puisse avoir le choix de le faire quand on veut sachant que nous avons tous des horaires un peu atypiques en tant qu'étudiants puis on a tous nos cours qui ne nous demandent pas les mêmes charges de travail [...] tu peux le faire quand tu veux, ça c'est ce que j'ai trouvé qui est très avantageux. (N7, hiver 2020)

Autonomie

Selon une grande proportion de répondants ($n = 4$), les TN favorisent le développement de leur autonomie. Ils considèrent que la liberté associée à la réalisation d'un cours en ligne les oblige à faire preuve d'autonomie en les rendant davantage responsables de leurs apprentissages. Ils rapportent que cela met à profit le développement de capacités afin de bien planifier les tâches à exécuter puisqu'ils peuvent difficilement compter sur le soutien de leurs pairs. En effet, le fait d'être seul plutôt qu'en groupe et qu'il n'y ait pas d'horaire prédéterminé pour la tenue des cours les oblige à avoir confiance en leurs capacités et à prendre leurs responsabilités.

Ce qui me vient à l'esprit un peu tout de suite c'est vraiment la valeur d'autonomie parce que tu n'avais pas le choix de te débrouiller car on ne pouvait pas compter sur les autres. Veux veux pas tu n'as pas le choix de devenir autonome par rapport à la situation, je l'ai vraiment vu comme ça. (N1, automne 2019)

Moi je pense qu'il faut que tu prennes la responsabilité de le faire. Tu sais [...] Ça favorise l'autonomie en mon sens parce que si tu ne le fais pas bien c'est toi le pire, mais si tu es autonome et assidue dans ta performance et dans ton parcours bien tu vas le faire par toi-même. (N7, hiver 2020)

C'est sûr comme l'autonomie moi je suis d'accord avec ça que c'est bien. Faut prendre nos responsabilités. Cela peut être valorisant de voir qu'on est capable de le faire par nous-mêmes. (N2, automne 2019)

Accessibilité continue aux contenus théoriques et aux directives pour la réalisation des travaux

L'utilisation de vidéographies dans l'enseignement numérique favorise l'accès de manière continue aux notions théoriques et aux directives pour la réalisation des travaux. Ainsi plusieurs répondants ($n = 4$) verbalisent qu'ils peuvent faire un aller-retour entre les vidéographies et les notions théoriques (PowerPoint ou textes) qu'ils maîtrisent moins ou pour lesquelles ils éprouvent le plus de difficultés. De plus, ceux qui éprouvent une certaine gêne à poser des questions de clarification peuvent ainsi retourner à l'information, ce qu'ils ne feraient pas en classe. Cela a, selon ces derniers, une influence positive sur l'efficacité et l'utilité des cours offerts en ligne que ne permettent pas les cours en présentiel.

C'est toujours plaisant de pouvoir mettre sur pause l'explication puis vraiment bien écrire les notes. J'ai même déjà eu l'avantage des fois de mettre des choses sur pause puis après d'aller consulter internet. Des fois en cours, bien tu as des choses, mais le cours continue. Cela fait que l'on peut manquer des bouts, fait que là non. Je pouvais même retourner au cours cela m'est arrivé aussi d'avoir fait

l'écoute, pris mes notes et tout ça pour après ça aller reconsulter. Fait que cela était agréable. (N10, hiver 2020)

On a accès à l'information si on rate de quoi on peut aller retourner. Tu sais moi je prenais des notes pendant les cours en ligne et souvent la phrase était *full* importante. Bien en classe [...] je ne vais pas dire : peux-tu répéter? Fait que tu sais là ça te permet d'y aller et de juste faire tes affaires. Fait que moi je pense que ça augmente l'efficacité et l'utilité. (N3, automne 2019)

Qu'est-ce qui est bien, c'est que quand tu es dans un cours tu peux quand même manquer de l'information fait que ça te permet de retourner, si tu n'es pas sûre de quelque chose ça te permet de valider puis même de l'utiliser dans des travaux si tu en as besoin. À ce niveau-là je trouve que c'est un avantage. (N4, automne 2019)

Liberté spatiale et temporelle

L'économie de temps associée à la réalisation des cours en ligne est évoquée comme un élément favorisant l'utilisation des TN. À ce propos, certains répondants ($n = 2$) soulignent que le fait qu'ils n'aient pas à se déplacer pour assister aux cours et que la durée de ceux-ci soit réduite (1 heure) par comparaison aux cours dispensés en présentiel (3 heures) a été particulièrement positif pour eux. Ils voient aussi une économie de temps dans le fait de ne pas avoir à composer avec les interactions entre les étudiants et le professeur. À ce titre, le fait de suivre un cours de manière autonome limite les dérangements externes.

Toute la notion de gestion du temps aussi, de ne pas partir avec la voiture pour aller au cours, tu sais je veux dire que l'étudiant sauve vraiment du temps là.

Sinon ça peut être avantageux aussi au niveau du temps que le cours te prend. Dans un cours faut que tu *deals* avec les questions de tout le monde, mais là c'est juste toi fais que tu vas... c'est ton rythme puis si toi tu es rapide bien c'est vraiment avantageux pour moi. (N2, automne 2019)

Adaptation au style d'apprentissage

L'utilisation des TN peut répondre à plusieurs besoins et styles d'apprentissage. Un répondant souligne que le fait que la matière lui soit présentée sous forme de vidéographie s'avère en concordance avec son style d'apprentissage qu'il qualifie d'auditif.

Le matériel était lu à l'audio donc pour moi ça facilitait mon travail parce que je suis plus auditif aussi tu sais ça ne correspond pas à tout le monde, mais dans mon cas j'aime ça quand quelque chose est narré où on peut l'entendre à l'oral. Ça me facilite et je peux suivre en même temps donc, le fait qu'ils fassent des vidéographies ça me plaisait. (N7, hiver 2020)

Absence de stimuli externes

Enfin, le fait de ne pas être dérangé par les questions des autres étudiants aux professeurs permet de demeurer concentré sur le contenu.

C'est concis, on n'a pas de dérangements externes. (N10, hiver 2020)

5.2 Facteurs perçus comme contraignant l'utilisation des TN dans la formation initiale en travail social

Malgré les avantages liés à l'utilisation des TN dans les cours de la formation initiale en travail social, les répondants à cette étude ont également soulevé certains inconvénients liés à leur utilisation. Ceux-ci concernent :

- 1) l'organisation complexe de la plateforme numérique;
- 2) le manque d'accès et de précisions dans le matériel pédagogique;
- 3) l'accessibilité moins directe aux professeurs;
- 4) les difficultés liées à la gestion du temps et du stress;
- 5) l'absence de discussions de groupe.

Organisation complexe de la plateforme numérique

Parmi les quelques critiques formulées par les répondants en regard de l'utilisation des TN dans le cadre de leur formation initiale, mentionnons l'organisation complexe de la plateforme numérique. C'est celle qui concerne le plus grand nombre de répondants. En effet, la presque totalité ($n = 5$) d'entre eux estiment que la quantité importante de documents accessibles sur la plateforme numérique ainsi que l'organisation en sous-sections rendues, accessibles ou non, en fonction du groupe d'appartenance (en présentiel ou en ligne) rendaient difficile l'identification de l'information recherchée.

Il y a beaucoup de contenus, ce qui fait que c'est peut-être difficile de s'y retrouver. Il y avait beaucoup de sous-catégories, pis je comprends qu'il fallait qu'il trouve une façon de diviser en deux tu sais la classe puis le groupe en ligne, ça faisait que c'était un peu chargé (N7, hiver 2020)

Parfois je trouvais qu'il y avait trop d'éléments ça pouvait [de]venir vraiment étourdissant parce que c'était rempli rempli rempli là pour ce cours. (N10, hiver 2020)

La plateforme Moodle mettons ce n'était pas la plateforme la plus structurée, fait qu'on avait beaucoup de difficultés à trouver les informations. (N2, automne 2019)

Manque d'accès et de précisions dans le matériel pédagogique

En ce qui a trait au manque d'accès au matériel pédagogique sur la plateforme numérique, il apparaît que le fait de ne pas avoir directement accès à l'ensemble du matériel pédagogique pose problème à quelques répondants ($n = 3$). D'une part, un répondant estime que les professeurs devraient donner l'accès aux matériels pédagogiques, et ce, sans restriction. D'autre part, un participant considère que les informations transmises par le biais de vidéographies devraient être transcrites en intégralité sur support papier afin que les répondants puissent s'y référer. Bien qu'un tel support leur était effectivement accessible, les répondants considèrent que certaines informations importantes n'y figuraient pas.

C'est un problème que j'ai vu par rapport aux technologies justement que l'on n'a pas accès complètement et directement au matériel tu sais parce que ce qui arrivait c'était qu'il fallait remplir comme des petits *quiz* à la fin de chaque partie de vidéo. Tu sais il fallait remplir avec des pourcentages qu'ils nous donnaient tu

sais c'était vraiment pour voir si on avait suivi [...] Donnez-nous le matériel au complet tu sais moi c'est ce que j'ai trouvé au départ. (N7, hiver 2020)

On avait un travail à faire, il y avait toujours le texte mettons la description par écrit puis la vidéographie qui venait soutenir un peu les informations qui étaient écrites sauf que dans la vidéographie elle répondait à des questions quand même importantes qui n'étaient pas nécessairement écrites dans le texte. (N2, automne 2019)

Outre l'accès difficile au matériel pédagogique, il apparaît également que l'utilisation des TN limite la clarté des apprentissages. Effectivement, selon un répondant inscrit à la session d'automne, le fait que la durée des cours en ligne soit moins importante que celle des cours en présentiel limite la quantité d'informations qui peut y être transmise, affectant ainsi à la baisse les possibilités de faire des apprentissages aussi approfondis qu'en classe.

Bin moi personnellement je ne pense pas que ça a nui, mais je pense que selon la manière que ça l'a été faite c'était peut-être un petit peu moins poussé genre. Dans le sens que tu sais en classe bien les cours en ligne étaient plus vites à faire qu'en classe. Tu sais ça ne prenait pas 2 h 45 faire le cours, puis euh, je pense qu'en classe c'était plus approfondi. (N4, automne 2019)

Accessibilité moins directe aux professeures

Un autre frein à l'utilisation des TN soulevé uniquement par plusieurs répondants inscrits à la session d'automne 2019 ($n = 4$) est l'accès aux professeures. En effet, ces derniers considèrent que le fait de ne pas pouvoir bénéficier d'un retour immédiat sur la matière et de ne pas pouvoir poser de questions aux professeures directement après les enseignements est une lacune indéniable liée à l'utilisation des TN dans leur formation initiale en travail social. Un répondant spécifie à ce propos que les délais de réponse, parfois importants, à ses courriels ainsi que les réponses obtenues ne correspondaient pas à ses besoins. Cela a même créé chez certains étudiants le sentiment d'être délaissés par les professeures.

C'est quelque chose que l'on ne retrouve pas quand on fait un cours en ligne, tu sais le sentiment de genre le prof se souci[e] de notre apprentissage et notre compréhension de la matière a mettons : Avez-vous des questions? Avez-vous bien compris? Tu sais à la fin des vidéos, elle ne peut pas dire avez-vous des questions mettons... mais tu sais c'est évident qu'on va en avoir. (N2, automne 2020)

Moi ce qui m'a rendu la tâche difficile c'était plus de rejoindre les profs justement quand tu avais une question. Tu sais des fois c'était long avant qu'elles répondent à tes courriels ou tu sais la réponse était genre : bien c'est là (N3, automne 2019).

Pis au début ils nous ont dit qu'y allait être là pour nous si on avait des questions qui allaient être là pour y répondre, mais comme on a moins senti ça un peu genre. (N4, automne 2019)

Difficultés liées à la gestion du temps et du stress

Alors que certains répondants considèrent que l'utilisation des TN est source d'une liberté satisfaisante permettant le développement de l'autonomie personnelle, un répondant estime plutôt que cette liberté est source de stress. À ses yeux, le fait d'être entièrement responsable de la gestion de son temps et de la réalisation de son cours place les étudiants particulièrement à

risque de vivre du stress en lien avec la réalisation de leur cours. Ce répondant reconnaît toutefois l'importance de la capacité d'adaptation au stress dont fait preuve chacun des étudiants, en spécifiant que les cours en présentiel peuvent également être anxiogènes.

Bien je pense que les deux peuvent être anxiogènes. Je pense que ça dépend de la personne qui le vit, puis comment la personne le gère. Je pense que le fait d'être autonome peut amener une certaine anxiété. Ça dépend toujours de comment toi tu gères ton temps et que tu gères ton stress. Ce sont des choses qui sont importantes puis en ligne je crois qu'il y a un plus grand risque d'anxiété, mais ça ne veut pas dire que ça en génère obligatoirement. Si on fait un cours en ligne, c'est juste que c'est plus risqué, je pense, pour les étudiants qui sont plus sensibles à ça. (N2, automne 2019)

Absence de discussions de groupe

Enfin, l'absence de discussions de groupe se présente comme étant un désavantage lié à l'utilisation des TN. Un répondant mentionne, à cet égard, qu'il apprécie particulièrement les discussions et les réflexions de groupe à propos de la matière. Bien qu'il admette ne pas y participer activement, il reconnaît la valeur ajoutée de l'aspect groupal, absent lors des cours offerts en ligne.

Ce que j'aime en fait de l'enseignement, c'est de se présenter en classe aussi et de pouvoir bénéficier des discussions. C'est certain que je ne suis pas du genre à alimenter ces discussions-là, peut-être que je profite un peu plus. Les gens posent des questions et de réfléchir ensemble c'est ce que j'aime des cours justement où on se présente. Cela fait que c'est un manque par rapport à ça je trouve les cours en ligne. (N7, hiver 2020)

6. Discussion

La formule expérimentée de l'utilisation des TN dans le cadre du cours *Initiation en intervention sociale et identité professionnelle* du premier cycle en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi a permis de faire ressortir certains facteurs favorisant et contraignant de l'apprentissage en ligne.

Un des résultats centraux de cette étude concerne les trois facteurs qui ont été le plus souvent mentionnés par les répondants ayant expérimenté la formule d'enseignement avec les TN : la flexibilité du média, le développement de l'autonomie ainsi que la liberté spatiale et temporelle. En effet, selon certains auteurs, les cours en ligne permettent une plus grande flexibilité pour un apprentissage autonome et une meilleure gestion du temps (Madoc-Jones et Parrott, 2005; York, 2008). À cet effet, les étudiants peuvent étudier à des moments et dans des lieux qui leur conviennent (Madoc-Jones et Parrott, 2005). La possibilité d'apprendre de n'importe où, sans avoir besoin de se déplacer, est probablement l'un des plus grands avantages de l'apprentissage en ligne (Haywood, 2021). Même si l'autonomie est davantage développée chez les étudiants universitaires, il ne faudrait toutefois pas perdre de vue qu'elle varie tout de même d'un individu à l'autre. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (2015, p.23) souligne que l'apprentissage à distance nécessite un plus haut degré d'autonomie de la part des étudiants que l'enseignement en présentiel.

Par ailleurs, du point de vue des facteurs facilitants, certains étudiants de cette étude ont mentionné un élément qui n'est pas documenté, à notre connaissance, par la littérature. Ce

facteur concerne l'absence de stimuli externes, qui permet à l'étudiant de demeurer concentré sur la matière. En effet, le fait de ne pas être dérangé par les questions des autres pendant le cours vient faciliter pour certains une concentration et une compréhension accrues de la matière. Néanmoins, cela peut s'avérer pénalisant pour d'autres qui, en l'absence d'interactions, ne peuvent pas bénéficier des précisions utiles à la compréhension de la matière.

Sur le plan des facteurs contraignants relevés par les étudiants, ils ont trait à une accessibilité moins directe aux professeurs et à l'organisation complexe de la plateforme d'apprentissage. Comme le mentionne la littérature, le fait de ne pas être en mesure de soumettre spontanément des questions aux professeurs, d'être confrontés à l'attente d'une réponse par courriel peut poser une certaine frustration chez les étudiants qui s'attendent à une réponse plus rapide. Dans le même sens, il arrive que la réponse obtenue ne réponde pas entièrement à leur interrogation, ce qui nécessite plusieurs allers-retours (Madoc-Jones et Parrott, 2005; Marchand, 2001). Certains étudiants n'osent donc pas contacter leur enseignant ou ne trouvent pas ses réactions suffisamment rapides, voire opportunes (Loisier, 2010). Des propos des étudiants de cette étude se dégage tout le nouveau rapport que ces derniers entretiennent à l'égard de nouvelles technologies en créant un nouveau « tempo relationnel » (Lachance, 2011, p. 82). Les TN entretiennent l'impression d'un contact permanent avec les autres et une attente de disponibilité lorsque survient un besoin. Ainsi, le sujet peut entrer en communication, peu importe que l'autre soit présent ou absent, car il existe désormais, toujours selon cet auteur, de nouveaux espaces de transitions et d'attentes (p. 82).

À partir des propos analysés des étudiants et de la mise en relation avec leurs caractéristiques sociodémographiques, nous constatons que l'âge semble exercer une certaine influence quant à l'expérience liée à l'utilisation des TN. En effet, les jeunes sont plus nombreux à mentionner les contraintes liées à cette utilisation et entretiennent des attentes plus élevées face à l'immédiateté de la réponse attendue. Le fait de vivre et d'être rythmé par l'instantanéité génère une obligation d'immédiateté. Un message est envoyé dans l'instant et un retour est attendu dans l'immédiat. L'attente est mal vécue globalement (Aubert, 2003). Dans le même sens, des recherches en travail social se sont intéressées à l'influence des facteurs sociodémographiques sur l'expérience de cours en ligne. À vrai dire, l'âge serait un élément important. À ce titre, l'étude de Banks et Faul (2007) révèle que les étudiants en travail social moins âgés, qui possèdent moins d'expérience pratique, sont plus enclins à vivre plus de difficultés liées aux apprentissages en ligne que leurs homologues. À l'inverse, les personnes plus âgées auraient tendance à davantage préconiser l'enseignement en ligne, car elles sont plus concernées par la conciliation travail-famille-études et sont davantage aux prises avec la gestion du temps et les finances (Cummings *et al.*, 2019).

Par ailleurs, du point de vue de l'organisation de la plateforme Moodle, nombreux sont ceux qui ont relevé des obstacles à l'utilisation des TN. Leurs propos rappellent l'importance pour les enseignants de bien guider les étudiants, par des instructions claires et concises, sur la manière de naviguer dans le cours. D'ailleurs, pour Jereb et Šmitek (2006), l'utilisation des TN ne garantit en aucun cas la compréhension et la pertinence du contenu offert. Pour ce faire, l'enseignant doit porter une attention toute particulière à la configuration de l'espace virtuel de la plateforme exploitée (ex. : Moodle), au choix des documents et à la préparation des documents mis à la disposition des étudiants. Dans le même sens, Bélanger *et al.* (2020) soulignent qu'au premier cycle, les étudiants ont besoin de plus de soutien et de directives explicites pour l'apprentissage en ligne ou à distance que ceux qui sont aux études supérieures. À ce titre, nous soulevons

l'hypothèse de l'existence d'une disparité entre les étudiants interrogés dans le cadre de cette étude quant à leur habileté personnelle à utiliser les TN.

Cette étude comporte des forces et des limites qu'il convient de mentionner. Tout d'abord, elle est réalisée auprès d'étudiants volontaires, ce qui constitue une limite théorique du point de vue de la crédibilité des données. En l'occurrence, il s'agit d'un échantillon de type non probabiliste et de petite taille, ce qui limite la possibilité de généralisation des résultats (Corbin et Strauss, 2008; Paillé et Mucchielli, 2012). Cependant, la codification des données a permis de s'assurer de la saturation des données, c'est-à-dire que les entretiens n'apportaient plus d'éléments nouveaux à la recherche. De plus, les résultats de cette étude sont congruents avec ceux portant sur l'enseignement en ligne.

Malgré son petit échantillon, cette étude apporte un éclairage intéressant pour l'utilisation des TN dans l'enseignement en travail social. Il est toutefois impératif d'obtenir plus de données sur les meilleures pratiques de l'enseignement en ligne et d'asseoir celui-ci sur des bases théoriques afin de l'appliquer dans l'enseignement en travail social (Phelan, 2015).

Conclusion

Cette étude avait pour objectif de présenter les facteurs favorisant et contraignant l'utilisation des TN dans l'enseignement en travail social. Les résultats mettent en lumière que l'utilisation des TN dans l'enseignement en travail social amène certains défis pour les étudiants, mais aussi une plus-value.

L'arrivée de la technologie a changé la façon dont les établissements d'enseignement et les professeurs en travail social présentent les connaissances et les enseignent en classe (Stauss *et al.*, 2018). À ce titre, nombre d'universités encouragent les écoles et les départements, y compris ceux du travail social, à intégrer davantage de cours en ligne à leurs programmes (Ouellette et Chang, 2004). L'apprentissage par le biais de cours en ligne en est encore à ses balbutiements dans le domaine du travail social (Cummings *et al.*, 2019). Certains professeurs restent toutefois ambivalents concernant l'offre de cours en ligne (Cummings *et al.*, 2019), surtout lorsque les cours exigent le développement de la réflexivité et de l'intégration de la théorie à la pratique (Ouellette et Chang, 2004). Selon ces auteurs, cette situation est d'ailleurs attribuable à la parcimonie d'études portant sur le sujet ainsi qu'à la croyance voulant que seul l'enseignement en présentiel puisse offrir des interactions significatives. Or, les études montrent généralement qu'il n'existe pas de différences significatives dans l'acquisition des connaissances selon chacune des méthodes, en présentiel ou selon une formule utilisant les TN, ou même que les TN sont plus favorables à l'apprentissage de connaissances déclaratives (Cummings *et al.*, 2015; Noble et Russell, 2013; Wilke et Vinton, 2006; Woehle et Quinn, 2009; York, 2008). Certaines conditions doivent cependant être mises en place dans l'utilisation des TN afin d'assurer une qualité équivalente d'enseignement. À l'instar de la littérature, les propos des répondants interrogés convergent vers l'importance de la convivialité de la plateforme utilisée et la nécessité de maintenir l'interaction entre le professeur et les étudiants afin de bien les diriger pas à pas (Ouellette et Sells, 2003). Néanmoins, des études sont nécessaires afin de bien documenter l'efficacité d'une telle méthode en travail social, notamment lorsqu'il s'agit de développer des compétences en intervention (savoir-faire et savoir-être), pour en explorer tout le potentiel de même que pour en dresser les limites d'applicabilité (Levin *et al.*, 2013). Toutefois, les résultats de cette étude viennent combler un manque de connaissances dans un champ où il y a peu de littérature sur ledit sujet. Nous souhaitons que ces résultats aient également des retombées sur l'utilisation des TN dans les enseignements en travail social.

Références

- Aldowah, H., Al-Samaraie, H., Alzahrani, A. I. et Alalwan, N. (2020). Factors affecting student dropout in MOOCs: A cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(2), 429-454. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09241-y>
- Allen, B. S. (1995). Customizing mass distributions of e-mail [résumé]. *Distance Educator*, 1(3), 18-19. <http://eric.ed.gov/?id=EJ518482>
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Flammarion.
- Banks, A. C. et Faul, A. C. (2007). Reduction of face-to-face contact hours in foundation research course: Impact on students' knowledge gained and course satisfaction. *Social Work Education*, 26(8), 780-793. <https://doi.org/10.1080/02615470601140500>
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <http://recherche-qualitative.qc.ca/...>
- Barnett-Queen, T., Blair, R. et Merrick, M. (2005). Student perspectives of online discussions: Strengths and weaknesses. *Journal of Technology in Human Services*, 23(3-4), 229-244. https://doi.org/10.1300/J017v23n03_05
- Bélanger, N., Cotnam-Kappel, M. et Dalley, P. (2020, 12 août). *L'évolution de l'enseignement à distance et les enjeux d'équité numérique et d'inclusion*. Université d'Ottawa – Faculté d'éducation – Nouvelles. <http://education.uottawa.ca/...>
- Bruner, J. S. (1979). *On knowing: Essays for the left hand* (éd. augm.). Belknap Press of Harvard University Press.
- Burpee, P., Wilson, B. et Aumdsen, C. (1989). *Electronic mail in distance education: A Canadian perspective* [résumé de communication]. National Consortium for Rural Small Schools Conference. <http://eric.ed.gov/?id=ED346820>
- Chen, C., Sonnert, G., Sadler, P. M., Sasselov, D. et Fredericks, C. (2019). The impact of student misconceptions on student persistence in a MOOC. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(6), 879-910. <https://doi.org/10.1002/tea.21616>
- Coe, J. R. et Elliott, D. (1999). An evaluation of teaching direct practice courses in a distance education program in rural settings. *Journal of Social Work Education*, 35(3), 353-365. <https://doi.org/10.1080/10437797.1999.10778974>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser. Avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Gouvernement du Québec. <http://numerique.banq.qc.ca/...>
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). SAGE.
- Cummings, S. M., Chaffin, K. M. et Cockerham, C. (2015). Comparative analysis of an online and a traditional MSW program: Educational outcomes. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 109-120. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.977170>

- Cummings, S. M., Chaffin, K. M. et Milam, A. (2019). Comparison of an online and a traditional MSSW program: A 5-year study. *Journal of Social Work Education*, 55(1), 176-187. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1508391>
- Dawson, B. A. et Fenster, J. (2015). Web-based social work courses: Guidelines for developing and implementing an online environment. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(4), 365-377. <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1068905>
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative inquiry* (2^e éd., p. 1-45). SAGE.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(1), 45-57. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2008.145>
- Duffy, T. W. et Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology. *Educational Technology*, 31(5), 7-12. <http://jstor.org/stable/44427513>
- Frederickson, S. (1992). *Telecommunications and distance education: Using electronic mail to teach university courses in Alaska* [résumé de communication]. <http://eric.ed.gov/?id=ED346820>
- Göksu, I., Ergün, N., Özkan, Z. et Sakiz, H. (2021). Distance education amid a pandemic: Which psycho-demographic variables affect students in higher education? *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1539-1552. <https://doi.org/10.1111/jcal.12544>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE.
- Haywood, L. (2021, 20 octobre). 20 avantages et inconvénients de l'apprentissage en ligne dans les classes virtuelles en direct. *Blogue AhaSlides*. <http://ahaslides.com/...>
- Jereb, E. et Šmitek, B. (2006). Applying multimedia instruction in e-learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/14703290500467335>
- Jerry, P. et Collins, S. (2005). Web-based education in the human services: Use of web-based video clips in counselling skills training. *Journal of Technology in Human Services*, 23(3-4), 183-199. https://doi.org/10.1300/J017v23n03_02
- Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N. et Parent, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 1-4. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-01>
- Kaye, T. (1987). Introducing computer-mediated communication into a distance education system. *Canadian Journal of Educational Communication*, 16(2), 153-166. <https://doi.org/10.21432/T2K322>
- Lachance, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*. Presses de l'Université Laval.

- Levin, S., Whitsett, D. et Wood, G. (2013). Teaching MSW social work practice in a blended online learning environment. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(4-5), 408-420. <https://doi.org/10.1080/08841233.2013.829168>
- Lincoln Y. S. (1995), Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Loisier, J. (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*. Réseau d'enseignement francophone à distance. <http://refad.ca/...>
- Madoc-Jones, I. et Parrott, L. (2005). Virtual social work education – Theory and experience. *Social Work Education*, 24(7), 755-768. <https://doi.org/10.1080/02615470500238678>
- Marchand, L. (2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 403-419. <https://doi.org/10.7202/009939ar>
- Massin, S. (2019). L'utilisation de ressources numériques en début de premier cycle universitaire : profils individuels et déterminants liés aux ressources. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(3), 1-21. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n3-01>
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin.
- McAllister, C. (2013). A process evaluation of an online BSW program: Getting the student perspective. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(4-5), 514-530. <https://doi.org/10.1080/08841233.2013.838200>
- Myrdal, S. (1994). Teacher education on-line: What gets lost in electronic communications? *Educational Media International*, 31(1), 46-52. <https://doi.org/10.1080/0952398940310109>
- Noble, D. et Russell, A. C. (2013). Research on webbed connectivity in a web-based learning environment: Online social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(4-5), 496-513. <https://doi.org/10.1080/08841233.2013.838200>
- Oterholm, I. (2009). Online critical reflection in social work education. *European Journal of Social Work*, 12(3), 363-373. <https://doi.org/10.1080/13691450902930738>
- Ouellette, P. M. et Chang, V. (2004). The acquisition of social work interviewing skills in a web-based and classroom instructional environment: Preliminary findings. *Advances in Social Work*, 5(1), 91-104. <https://doi.org/10.18060/58>
- Ouellette, P. et Sells, S. (2003). Learning therapy in a technology-supported instructional environment. *Journal of Systemic Therapies*, 22(3), 15-27. <https://doi.org/10.1521/jsyt.22.3.14.23351>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Collin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Phelan, J. E. (2015). The use of e-learning in social work education. *Social Work*, 60(3), 257-264. <https://doi.org/10.1093/sw/swv010>

- Piaget, J. (1970). Piaget's theory (G. Gellerier et J. Langer, trad.). Dans P. H. Hussen (dir.), *Carmichael's manual of child psychology, Vol. 1* (3^e éd., p. 704-732). Wiley.
- Reding, R., Deneff, J. F., Parmentier, P. et Lebrun, M. (2001). Accès, compétence et opinions des étudiants vis-à-vis des technologies de l'information et la communication – Résultats d'une enquête auprès de 330 étudiants de l'UCL, Belgique. *Pédagogie médicale*, 2(4), 242-249. <https://doi.org/10.1051/pmed:2001039>
- Smidt, E., McDyre, B., Bunk, J., Li, R. et Gatenby, T. (2014). Faculty attitudes about distance education. *IAFOR Journal of Education*, 2(2), 181-209. <https://doi.org/10.22492/ije.2.2.06>
- Stauss, K., Koh, E. et Collie, M. (2018). Comparing the effectiveness of an online human diversity course to face-to-face instruction. *Journal of Social Work Education*, 54(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1434432>
- Stotzer, R. L., Fujikawa, K., Sur, J. et Arnsberger, P. (2013). Cost analysis of a distance education MSW program. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(4-5), 357-368. <https://doi.org/10.1080/08841233.2013.826318>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, dir. et trad.). MIT Press. (Ouvrage original paru en 1934.)
- Wilke, D. et Vinton, L. (2006). Evaluation of the first web-based advanced standing MSW program. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 607-620. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200500501>
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications.
- Woehle, R. et Quinn, A. (2009). An experiment comparing HBSE graduate social work classes: Face-to-face and at a distance. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(4), 418-430. <https://doi.org/10.1080/08841230903249745>
- York, R. O. (2008). Comparing three modes of instruction in a graduate social work program. *Journal of Social Work Education*, 44(2), 157-172. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2008.200700031>
- Zack, M. H. (1995). Using electronic messaging to improve the quality of instruction. *Journal Education for Business*, 70(4), 202-206. <https://doi.org/10.1080/08832323.1995.10117750>
- Zhou, Y., Zhao, J. et Zhang, J. (2020). Prediction of learners' dropout in e-learning based on the unusual behaviours. *Interactive Learning Environments*. Mis en ligne avant publication. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1857788>