

Canadian Social Work Review
Revue canadienne de service social



**VÉCU DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN TRAVAIL SOCIAL
DANS UNE UNIVERSITÉ CANADIENNE ET DANS LE CONTEXTE
DE LA PANDÉMIE DE COVID-19**

Oscar Labra, Augustin Ependa, Carol Castro, Saïd Bergheul and Juan Pablo Bedoya

Volume 39, Number 2, 2022

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1096797ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1096797ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Association for Social Work Education / Association canadienne pour la formation en travail social (CASWE-ACFTS)

ISSN

2369-5757 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Labra, O., Ependa, A., Castro, C., Bergheul, S. & Bedoya, J. P. (2022). VÉCU DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN TRAVAIL SOCIAL DANS UNE UNIVERSITÉ CANADIENNE ET DANS LE CONTEXTE DE LA PANDÉMIE DE COVID-19. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 39(2), 29–48. <https://doi.org/10.7202/1096797ar>

Article abstract

The COVID-19 pandemic has disrupted relationships between people in academia following the implementation of health measures. This study aims to better understand the reality experienced and expressed by undergraduate and graduate social work students during the COVID-19 pandemic and lockdown. The qualitative research applies to a larger survey of 621 participants and is supplemented by quantitative research involving 90 social work students. The results show a negative emotional perception, caused by virtual teaching and work overload during this pandemic. The results of this study suggest a need for students support during periods of confinement, provide a caution concerning teaching methods, and raise concerns about how virtual learning may affect the quality of social work education.

VÉCU DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN TRAVAIL SOCIAL DANS UNE UNIVERSITÉ CANADIENNE ET DANS LE CONTEXTE DE LA PANDÉMIE DE COVID-19

Oscar Labra
Augustin Ependa
Carol Castro
Saïd Bergheul
Juan Pablo Bedoya

Résumé : La pandémie de la COVID-19 a bouleversé les rapports avec autrui dans le milieu universitaire suite à la mise en place des mesures sanitaires. Cette étude a pour but de mieux comprendre la réalité vécue et verbalisée par les étudiant.e.s des 1^{er} et 2^e cycles en travail social durant la pandémie de la COVID-19 et en confinement obligatoire. L'étude couvre le volet qualitatif d'un large sondage auprès de 621 participant.e.s et comprend une recherche quantitative auprès de 90 étudiant.e.s en travail social. Les résultats montrent une perception négative des étudiant.e.s en travail social sur le plan émotionnel, en raison des enseignements en mode virtuel et d'une surcharge de travail durant cette pandémie. Les résultats de cette étude suggèrent un besoin de soutien pour les étudiant.e.s pendant les périodes de confinement, une mise en garde à propos des méthodes d'enseignement, ainsi que des préoccupations quant à la façon dont l'enseignement virtuel affecte la qualité de la formation en travail social.

Oscar Labra est professeur titulaire, Augustin Ependa est professeur agrégé et Carol Castro est professeure, à l'École de travail social de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Saïd Bergheul est professeur agrégé à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences du développement humain et social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Juan Pablo Bedoya Mejia est médecin au Centre de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue.

Canadian Social Work Review, Volume 39, Number 2 (2022) / Revue canadienne de service social, volume 39, numéro 2 (2022)

Mots clés : COVID-19, étudiantes et étudiants, travail social, santé mentale, enseignement virtuel, surcharge de travail

Abstract: The COVID-19 pandemic has disrupted relationships between people in academia following the implementation of health measures. This study aims to better understand the reality experienced and expressed by undergraduate and graduate social work students during the COVID-19 pandemic and lockdown. The qualitative research applies to a larger survey of 621 participants and is supplemented by quantitative research involving 90 social work students. The results show a negative emotional perception, caused by virtual teaching and work overload during this pandemic. The results of this study suggest a need for students support during periods of confinement, provide a caution concerning teaching methods, and raise concerns about how virtual learning may affect the quality of social work education.

Keywords: COVID-19, students, social work, mental health, virtual learning, work overload

LA PANDÉMIE DE COVID-19 a engendré des changements dans le style de vie des étudiant.e.s en général et a mis en évidence les inégalités que subissent en société les étudiant.e.s issu.e.s de milieux socioéconomiques défavorisés, lesquels ont dû faire face à de nombreux défis, notamment : une mauvaise connexion Internet, un environnement d'étude inadéquat et un lieu d'habitation en région ressource (Boals et coll., 2020; Majumdar et coll., 2020). Cette pandémie a démontré la nécessité d'adapter le système d'éducation dans le but de favoriser les apprentissages (Christian et coll., 2020; Islam, 2020; Kapasia et coll., 2020; Kim, 2020). Pendant les premiers mois de confinement (mars à juin 2020), les étudiant.e.s ont été confronté.e.s à l'isolement, à la diminution des contacts sociaux et à des mesures de contrôle de plus en plus strictes à cause de l'ampleur que prenait la pandémie au fil des mois. De plus, les individus ont subi différents impacts sur leur santé physique et mentale (Majumdar et coll., 2020; Odriozola-González et coll., 2020; Yang et Dai, 2020).

Une étude menée auprès d'étudiant.e.s universitaires par Hamza (2020) a démontré que le confinement en contexte de pandémie a eu des répercussions moindres en ce qui a trait à l'anxiété, au stress et aux symptômes dépressifs chez les étudiant.e.s ayant déjà des problèmes de santé mentale que ceux et celles ne présentant pas un tel historique. Hamza a toutefois observé une augmentation de la détresse ressentie par les étudiant.e.s en raison de l'isolement et de la solitude. De plus, les données de certaines études ont montré une augmentation du niveau de stress chez les étudiant.e.s en raison des pertes d'emplois occasionnées par le confinement, des répercussions sur leur situation financière,

de l'imprévisibilité de la situation pandémique et du changement drastique dans les méthodes d'enseignement, qui sont passées de modes d'enseignement en présentiel à des modes virtuels (Cohen et coll., 2020; Perz et coll., 2020; Tang, 2020; Wang et coll., 2020).

Dans ce contexte de détresse et de confinement, les étudiant.e.s en travail social ont connu des difficultés dans leur apprentissage et dans leur vie en général (Kourgiantakis et Lee, 2020). Des recherches auprès de ces derniers se sont donc intéressées aux impacts de la fermeture des universités et des établissements scolaires, notamment sur leur santé physique et mentale. Quelques-unes de ces recherches ont mis l'accent sur les effets de l'enseignement à distance sur l'apprentissage (Al Gharaibeh, 2020; Lawrence et coll., 2021; Yehudai et coll., 2020). Il en ressort que les étudiant.e.s en travail social et leurs ressources enseignantes ont dû faire face pendant la pandémie à des défis d'ordre technologique, notamment la difficulté d'accès à Internet, ainsi que des enjeux personnelles pouvant affecter la santé globale des étudiant.e.s et de leurs professeur.e.s (Azman et coll., 2020). Dans un sens plus large, les étudiant.e.s universitaires, en particulier ceux et celles qui sont parents, ont été confronté.e.s aux obligations de la conciliation études-travail-famille en temps de COVID-19, qui incluent la garde des enfants et l'accompagnement lors des activités scolaires (Andrade et Fernandes, 2021).

En dépit de ce contexte difficile, une recherche menée auprès du personnel en travail social dans une résidence pour personnes âgées a mis en évidence le fait que la formation de ces personnes leur permet d'offrir du soutien à la population en contexte de pandémie, et même de renforcer leur résilience naturelle (Bern-Klug et Beaulieu, 2020). Cela vient confirmer l'affirmation de Morris et coll. (2020) indiquant que, puisque la formation offerte aux étudiant.e.s en travail social a subi un changement drastique dans ses méthodes d'enseignement, elle doit permettre d'accueillir l'incertitude quant aux méthodes d'évaluation et d'enseignement des cours d'intervention, et être prête à réagir à des circonstances nouvelles (Afrouz, 2021). La pandémie a permis à certain.e.s de mettre en pratique les savoirs prônés en travail social. Par exemple, dans le cadre du projet Gifts of Gab à Ronkonkoma (New York) aux États-Unis, des étudiant.e.s en travail social ont offert bénévolement un accompagnement à des personnes âgées ayant besoin d'interactions sociales pour lutter contre les effets négatifs de l'isolement en contexte pandémique (Afrouz, 2021; Carroll et Minkler, 2000). Une initiative comme celle-ci montre que la formation en travail social devrait jouer un rôle crucial en situation de pandémie.

C'est dans ce contexte que la présente étude, effectuée pendant la période de confinement obligatoire de la pandémie de COVID-19, s'est intéressée à la réalité vécue et exprimée par des étudiant.e.s en travail social (1^{er} et 2^e cycles) d'une université régionale, dans un contexte

marqué par un enseignement virtuel affectant autant l'apprentissage théorique que les stages de formation pratique (Grenier, 2020). Les conclusions de cette étude aideront les personnes responsables des décisions en milieu universitaire à mettre en place des mesures pour mieux répondre aux besoins des étudiant.e.s en travail social et dans d'autres domaines d'étude.

Cadre conceptuel

La présente étude s'appuie sur un paradigme constructiviste qui prend en considération les représentations sociales, les images et les points de vue que les participant.e.s (dans notre cas, chaque étudiant.e en travail social) ont par rapport à leur vécu en temps de pandémie. Pour le constructivisme en épistémologie, les réalités sont multiples, individuellement construites et non régies par des lois naturelles. En d'autres mots, chaque personne perçoit la réalité d'une manière différente, suivant ses capacités physiques, ses émotions, sa localisation et les conditions sociales et culturelles dans lesquelles il ou elle se trouve (Granja, 2015; Labra, 2013). Girod-Séville et Perret (1999) affirment que le réel est constitué d'interprétations qui se construisent grâce aux interactions. Pour Watzlawick (1988), le constructivisme suppose de :

Ne pas inventer ni expliquer une réalité indépendante de nous. [Le constructivisme] montre au contraire qu'il n'y a ni intérieur, ni extérieur, ni objet, ni sujet; ou plutôt que la distinction radicale entre sujet et objet [...] n'existe pas, que l'interprétation du monde en fonction des paires de concepts opposés n'est qu'une invention du sujet, et que le paradoxe débouche sur l'autonomie. (Watzlawick, 1988, p. 358)

Pour von Glasersfeld (1988), les caractéristiques fondamentales du constructivisme amènent à penser que le monde ainsi perçu est un monde composé d'expériences. Il ne s'agit en aucun cas de prétendre représenter la réalité au sens d'une correspondance (fidèle) à une vérité ontologique. Selon Guba (1990), cité dans Labra (2013), le constructivisme repose sur un raisonnement herméneutique et dialogique, processus qui, à notre avis, implique la construction de la réalité chez les étudiant.e.s en travail social interrogé.e.s. Comprendre le monde, dans l'optique constructiviste, signifie reconnaître un monde empirique d'étudiant.e.s, alimenté par des expériences diverses. Dans le but de comprendre le vécu des étudiant.e.s en travail social pendant la pandémie de COVID-19, nous considérons donc comme essentiel que les chercheurs et chercheuses se positionnent eux-mêmes dans leur démarche cognitive de façon à reconnaître, considérer et analyser leur propre subjectivité lors de la production et de l'interprétation des données (Papinot, 2014). Sous cet angle, les résultats apparaissent en eux-mêmes comme la création d'un processus d'interaction entre les chercheurs et chercheuses et les

personnes interrogées (étudiant.e.s). Il est donc clair que la dynamique de co-construction de sens suggérée par l'approche constructiviste vise une compréhension du phénomène à partir du vécu des étudiant.e.s participant.e.s.

Méthodologie

Les données de cet article s'intéressant aux étudiant.e.s de 1^{er} et 2^e cycle en travail social proviennent d'une vaste étude, menée au Québec par les auteur.e.s du présent article, sur la détresse psychologique, l'anxiété et la résilience des étudiant.e.s universitaires en contexte de pandémie. L'échantillon était composé de 650 étudiant.e.s volontaires, provenant de tous les cycles et programmes offerts à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) durant la session d'automne 2020. Les étudiant.e.s ont été invité.e.s, à partir d'un hyperlien créé avec le service de sondage SurveyMonkey, à répondre à trois questionnaires basés, respectivement, sur l'« Inventaire de Beck pour l'anxiété » (Beck et coll., 1992), l'échelle de détresse psychologique « K6+ » de Kessler (Kessler et coll., 2003) et l'échelle de résilience de Connor et Davidson « CD-RISC 25 » (Connor et Davidson, 2003). De plus, une question ouverte (« À part tes réponses ci-dessus, qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi d'affronter pendant le confinement dû à la COVID-19? ») et 13 questions portant sur leurs caractéristiques sociodémographiques ont été posées aux étudiant.e.s (voir Tableau 1).

En complémentarité avec ces trois outils de collecte de données, les auteur.e.s de cet article, qui sont par ailleurs des ressources enseignantes en travail social, ont voulu savoir comment les étudiant.e.s ont vécu cette période de confinement sur les plans personnel et émotionnel. Pour ce faire, une courte entrevue a été effectuée afin de couvrir le volet *quantitatif* et de décrire les caractéristiques sociodémographiques des participant.e.s, ceci au moyen d'une analyse de discours relevant du volet *qualitatif* d'un sondage à la visée plus large. Parce que l'échantillon des répondant.e.s au volet quantitatif était constitué de 621 étudiant.e.s, des entrevues individuelles en contexte pandémique ont été jugées impraticables. L'équipe de recherche s'est donc intéressée au discours des étudiant.e.s du programme de travail social à l'UQAT, et ce, pour deux raisons : premièrement, le programme de travail social représente le plus grand sous-échantillon du sondage ($n = 90$) comparativement à d'autres programmes de l'UQAT; deuxièmement, c'est dans ce programme qu'on a remarqué les répercussions les plus visibles de la COVID-19 sur les modalités d'enseignement. Habituellement, la formation en travail social est dispensée en mode présentiel, les deux tiers des cours étant consacrés à l'intervention sociale, permettant d'intégrer la théorie en l'appliquant par des exercices divers (jeux de rôles, mises en situation, etc.). Au pic de la pandémie de la COVID-19

en 2020, le mode d'enseignement virtuel et à distance a été adopté, ce qui a occasionné des perturbations auxquelles ont fait allusion les étudiant.e.s consulté.e.s.

Dans le présent article, conformément aux normes éthiques de la recherche avec des êtres humains, nous n'analyserons que les opinions de 90 étudiant.e.s en travail social (70 femmes et 20 hommes) ayant signifié leur consentement libre à répondre au sondage électronique.

Après la transcription des opinions sur la façon dont ils et elles ont vécu personnellement le confinement dû à la COVID-19, une analyse thématique en six étapes a été réalisée (Paillé et Muchielli, 2021). Une première étape a permis aux auteur.e.s de se familiariser avec les données recueillies sur le terrain et de transcrire les entrevues. La deuxième étape concerne la génération de codes initiaux. La troisième se rapporte à la recherche des thèmes à travers le matériel codé. La quatrième consiste en une revue des thèmes visant une description la plus complète possible du phénomène étudié. La cinquième s'est penchée sur la définition et la dénomination des thèmes. Enfin, la dernière étape de l'analyse thématique est celle de la présentation des résultats et de la discussion (Labra et coll., 2019). Le logiciel NVivo 12 a été mis à contribution pour faciliter le traitement des données recueillies.

Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAT (certificat n° 2020-04).

Présentation des résultats

Un total de 90 étudiant.e.s ont répondu à la question ouverte et aux 13 questions portant sur la fiche signalétique, publiées en ligne entre le 11 et le 25 mai 2020. De ce nombre, 87,8 % étaient alors inscrit.e.s au 1^{er} cycle en travail social et 12,2 % au 2^e cycle en travail social. En termes de régime d'études, huit sur dix étudiaient à temps plein et deux sur dix à temps partiel. En ce qui concerne l'appartenance au groupe culturel, 71,1 % des étudiant.e.s se définissaient comme allochtones, 16,7 % ont coché la catégorie « autre » (ni allochtone ni autochtone), tandis que les étudiant.e.s se déclarant d'origine autochtone représentaient 2,2 %. Notons que 2,2 % des étudiant.e.s n'ont pas indiqué leur groupe culturel d'origine. Au sujet de la situation matrimoniale des participant.e.s, la moitié de l'échantillon (50 %) était formée d'étudiant.e.s marié.e.s ou conjoint.e.s de fait; plus d'un tiers (37,8 %) étaient célibataires et 12,2 % étaient en couple sans cohabitation. De plus, sept étudiant.e.s sur dix déclaraient ne pas avoir d'enfants; les parents affirmaient avoir des enfants suivant la répartition suivante : 11,2 % avaient deux enfants, 5,6 % avaient un enfant, 4,4 % avaient trois ou quatre enfants, et 3,3 % en avaient cinq. Pour ce qui est de l'emploi, 42,4 % des étudiant.e.s affirmaient combiner études et travail, la moitié (21,2 %) travaillant à temps plein et l'autre moitié à temps partiel.

Tableau 1. *Caractéristiques sociodémographiques des participant.e.s*

| Caractéristiques | n = 90 | % |
|--|--------|------|
| Sexe | | |
| Femme | 70 | 77,8 |
| Homme | 20 | 22,2 |
| Cycle d'études | | |
| 1 ^{er} cycle | 79 | 87,8 |
| 2 ^e cycle | 11 | 12,2 |
| Régime des études | | |
| Temps plein | 76 | 84,4 |
| Temps partiel | 14 | 15,6 |
| Âge | | |
| Moins de 20 ans | 3 | 3,3 |
| 20-24 ans | 39 | 43,3 |
| 25-29 ans | 18 | 20,0 |
| 30-34 ans | 18 | 20,0 |
| 35 et plus | 12 | 13,3 |
| Groupe culturel | | |
| Allochtone | 64 | 71,1 |
| Autochtone | 2 | 2,2 |
| Minorité visible | 7 | 7,8 |
| Autre | 15 | 16,7 |
| Pas de réponse | 2 | 2,2 |
| Situation matrimoniale | | |
| Célibataire | 34 | 37,8 |
| En couple ou marié.e | 45 | 50,0 |
| En couple sans cohabitation | 11 | 12,2 |
| Enfants | | |
| 0 enfant | 63 | 70,0 |
| 1 enfant | 5 | 5,6 |
| 2 enfants | 10 | 11,1 |
| 3 ou 4 enfants | 8 | 8,8 |
| 5 enfants ou plus | 3 | 3,3 |
| Situation socioprofessionnelle | | |
| Travail à temps plein | 19 | 21,1 |
| Travail à temps partiel (20 heures ou moins par semaine) | 42 | 46,7 |
| Sans travail | 26 | 28,9 |
| En arrêt de travail, congé ou autre cas | 3 | 3,3 |

Les changements décrits par les étudiant.e.s en travail social ayant participé au sondage pendant la première vague de la COVID-19 sont catégorisés selon les émotions vécues et verbalisées. Les étudiant.e.s ont principalement évoqué : l'isolement, le stress occasionné par le passage de l'enseignement en mode virtuel et la surcharge de travail.

Les émotions vécues

Les étudiant.e.s rapportent avoir éprouvé plusieurs émotions pendant la pandémie. Ils et elles indiquent, par exemple, une peur à l'égard de la contagion de la COVID-19 et de la transmission du virus aux proches. À ce propos, une étudiante témoigne : « *J'ai beaucoup peur de la COVID parce que je ne voudrais pas l'attraper et donner la COVID à ma famille, à d'autres*

personnes. » Par ailleurs, les étudiant.e.s mentionnent en entrevue la grande valeur qu'ils et elles accordent à leur vie professionnelle, laquelle pourrait être affectée en cas de contagion. C'est dans ces termes qu'un étudiant s'exprime : « *Le risque de contamination au niveau familial pouvant affecter ma vie professionnelle, ça m'inquiète !* »

Des circonstances causant beaucoup d'incertitude durant la période de confinement de la première vague de la pandémie ont amené les étudiant.e.s à ressentir de l'anxiété, comme le montre leurs témoignages. Cette émotion s'est manifestée plus intensément chez les étudiant.e.s ayant des problèmes sévères de santé physique. On reconnaît ici l'image, amplement véhiculée par les médias, de dangerosité du virus de la COVID-19 chez les personnes souffrant de maladies chroniques et contagieuses, une image qui aurait pu contribuer à rendre anxieux ce groupe d'étudiant.e.s. Une étudiante, par exemple, s'est inquiétée à propos du « *danger du virus et de ma santé... Étant donné qu'une grippe saisonnière peut m'être fatale sans vaccin, ma probabilité de mort, si j'attrape le virus, est élevée.* » L'impact des médias sur la santé des étudiant.e.s mérite donc d'être étudié en profondeur pour mieux comprendre celui-ci.

Les personnes interrogées disaient, au moment du sondage, que leurs proches vivaient de l'« *anxiété* » dans un contexte de taux élevé de contagion, d'incertitude en regard du futur et d'absence de vaccins contre la COVID-19 :

Ce qui m'inquiète davantage, c'est l'anxiété de mes proches, parce que, pour eux, la situation est très difficile à vivre. Mes parents sont quand même âgés et leur santé, ça va, mais avec ce virus, on ne sait pas ce qui peut [leur] arriver. Ce qui s'en vient après, dans les prochains mois, on ne sait pas, parce que la contagion est partout et ne cesse de s'étendre.

Les étudiant.e.s affirmaient aussi avoir ressenti de l'inquiétude, ou même de l'affliction, en voyant les gens autour d'eux très affectés par la situation pandémique. Une autre émotion remarquée était celle ressentie en réaction aux comportements jugés irresponsables de certains groupes ou de certaines personnes. En ce sens, certains étudiant.e.s ($n = 15$) indiquaient se sentir agacés par les comportements des gens qui ne suivent pas les mesures sanitaires recommandées par les gouvernements canadien et provincial : « *Ce qui me dérange, c'est de constater que beaucoup de gens ne font pas de confinement. C'est une chose qui... Comment dire ? [Ça] m'agace cette irresponsabilité des récalcitrants, comme [on] les appelle dans les médias.* »

Ce sont donc ces quatre émotions présentées (peur, anxiété, inquiétude ou affliction, agacement) qui sont ressorties le plus chez les étudiant.e.s en travail social interrogée.e.s lors du sondage. Certes, ces quatre émotions pourraient affecter négativement la santé des participant.e.s à l'étude, surtout dans un contexte pandémique stressant et de confinement obligatoire. Cependant, plus d'études sont nécessaires

pour mieux comprendre l'influence que ces émotions pourraient avoir sur la santé des étudiant.e.s.

L'enseignement dispensé en mode virtuel

En réaction au passage de l'enseignement au mode virtuel (synchrone et asynchrone), les étudiant.e.s en travail social ont dit avoir vécu des émotions négatives et d'avoir souffert de l'isolement dû à l'effritement des contacts sociaux. Plusieurs étudiant.e.s ont rapporté s'être soudainement senti.e.s limité.e.s dans leur participation aux activités de la vie universitaire, tels que les travaux d'équipe, les cours en présentiel, ainsi que les activités sportives et de socialisation. Qui plus est, leur vie à l'université a été abruptement remplacée par un confinement à la maison.

Pour moi, ce qui a été le plus difficile de tout ça, c'est que du jour au lendemain, tout est passé à des classes virtuelles, sans [qu'on soit] prêts. C'est comme si tout mon monde à l'université — travaux d'équipe, activités sociales, et l'humanité que cela procure de se voir en personne — est disparu dans un clin d'œil! On est comme seul.e.s, isolé.e.s; on communique avec les collègues par Zoom et Facebook pour faire les travaux, on fait nos pratiques d'intervention en travail social sur Zoom, etc. En fin de compte, on est complètement isolé.e.s!

Cet isolement auquel les étudiant.e.s font référence est à l'origine du découragement ressenti dans leurs projets d'études qui, pour certain.e.s, deviennent très difficiles à mener à terme : « *Depuis que tout ça a commencé [cours synchrones et asynchrones], je n'ai pas la même motivation pour faire les choses. Je fais mes choses parce que je dois les faire, mais la motivation de faire les travaux et de suivre cinq cours en ligne, c'est vraiment décourageant.* » Pour certains étudiant.e.s, le changement de paradigme pédagogique en temps de COVID-19 a déclenché des questionnements sur la pertinence de continuer leurs études en travail social. Ceux et celles-ci ont senti que l'enseignement du travail social en ligne venait briser les valeurs d'humanisme indétachables de la profession du travail social :

Je commence à remettre en question la pertinence de poursuivre mon bac. Le travail social n'est pas quelque chose que tu peux apprendre à distance; peut-être certains cours, oui, mais tout ce qui relève de l'intervention, non. Ça ne va pas pour moi, ça. Je ne vois pas vraiment cette profession [comme pouvant s'enseigner] en ligne.

Un autre étudiant fait remarquer que la formation dispensée en mode virtuel fait perdre la dimension relationnelle du travail social : « *J'ai de la difficulté à suivre le travail social pendant la pandémie. On est chacun dans*

[notre] bulle familiale, sans contact physique. Le rapport avec les autres n'est plus là. »

Pendant que les étudiant.e.s étaient confronté.e.s à une nouvelle façon de faire sur le plan de l'apprentissage, ils et elles étaient également confronté.e.s à une adaptation technologique et pédagogique dans leur programme. En ce qui concerne l'adaptation technologique, le passage soudain des cours de la salle de classe à l'espace virtuel a posé problème. Plusieurs étudiant.e.s ont mentionné qu'ils et elles ne disposaient pas d'une bande passante à haut débit pour Internet et avaient des difficultés à avoir accès à un ordinateur et à des fournitures de bureau pour la réalisation de leurs travaux : « *Trouver le matériel nécessaire pour terminer la session en ligne : ordi, Internet, matériel... Mon Internet à la maison est très lent! Pas bon pour me brancher aux cours en ligne. J'ai dû me déplacer chez des amis.* » Pour les étudiant.e.s qui vivaient à l'extérieur des grandes villes, l'accès à Internet a été un problème important pendant la session virtuelle : « *Comme je vis dans la campagne et que l'Internet ne marche pas très bien chez moi, j'ai eu pas mal de problèmes avec ça. J'ai parlé aux profs pour les avertir : heureusement, ils ont compris ma situation.* » Sur le plan de l'adaptation pédagogique, les cours en ligne apportent leur lot de défis aux étudiant.e.s., qui disent avoir eu des problèmes de concentration pendant les cours et des difficultés à suivre plusieurs cours en ligne d'une durée de trois heures par jour, comme le soulignent plusieurs étudiant.e.s : « *Pour moi, le problème que j'ai avec mes cours en ligne, c'est que je perds le fil et je ne peux pas rester concentrée longtemps.* » Une autre personne souligne que :

L'université devrait comprendre que ce n'est pas humain de suivre plusieurs cours en ligne en une même journée, en plus qu'on vit un stress additionnel [en raison de] la COVID. Je ne sais pas comment j'ai réussi à terminer la session passée dans un contexte où tu n'as plus les énergies et la concentration pour suivre ton prof quand il fait son cours.

Une surcharge de travail

Pour les participant.e.s qui, pendant la pandémie et tout en étudiant, travaillaient soit à temps partiel ($n = 42$) ou à temps complet ($n = 19$), il existait un sentiment d'obligation de travailler causé par les décrets et les arrêtés ministériels du gouvernement provincial. Précisons qu'au Québec, le gouvernement a signé plusieurs décrets et arrêtés ministériels en lien avec la COVID-19. Ces mesures légales n'ont pas été perçues positivement par la majorité des étudiant.e.s ($n = 60$) interrogé.e.s. L'une d'elle a déclaré : « *J'ai dû retourner travailler en tant que préposée aux bénéficiaires, et étudier [car j'étais en fin de session], à cause du manque de main-d'œuvre. Pas de choix, je me sentais pas mal obligée de le faire.* » D'après les étudiant.e.s, le double rôle (études et travail) en temps de pandémie a eu des effets

négatifs sur les notes de la session, tel que démontré par les commentaires suivants :

- « *J'ai travaillé de multiples heures, au détriment de mes notes scolaires.* »
- « *Honnêtement, je n'avais pas le temps pour préparer mes examens et mes travaux comme il faut. Pas de temps, trop de travail au centre jeunesse.* »
- « *Je sentais que la seule chose qui importait [pour les employeurs] à ce moment, c'était que je sois disponible pour aller travailler, plus de l'overtime! C'est comme si l'école n'importait pas.* »

Dans ce contexte, on peut difficilement s'étonner que, pour certain.e.s étudiant.e.s, la question, ou mieux, la tentation d'abandonner la session s'est imposée :

- « *J'ai pensé mettre complètement ma maîtrise de côté, car je ne pouvais humainement que télétravailler pour mon emploi à temps plein et m'occuper de mes trois enfants et de la maisonnée sept jours sur sept.* »
- « *C'est difficile de tenir le rythme de travail demandé et répondre en même temps à mon bac.* »

Pour plusieurs des étudiant.e.s en travail social qui participaient à l'étude, la pression exercée par leurs employeurs pour ne pas abandonner leur emploi, le contexte particulier de la pandémie et le passage abrupt des cours en mode virtuel ont provoqué de la fatigue en fin de session :

- « *Je travaille pour le réseau de la santé, donc beaucoup de fatigue avec tout ce que je fais, mes études, la maison.* »
- « *Quand je n'avais pas de cours à l'université, je n'ai rien dit à mon employeur, sinon ils allaient me dire d'entrer au travail. Je n'étais plus capable.* »

Le changement le plus important pour les étudiant.e.s avec enfants se rapportait à la difficulté de concilier famille, travail et études en période de confinement obligatoire. Pour certain.e.s, il était difficile, en plus du travail rémunéré, de s'occuper de l'éducation des enfants à la maison pendant la fin de session : « *Accompagner mes enfants dans leur parcours scolaire à distance tout en combinant la fin de ma session a été un travail énorme : j'ai aussi un travail rémunéré!* » À cela s'est ajoutée la charge associée à l'exercice du rôle parental auprès des enfants pendant la journée. Dans le même sens, un parent aux études a énuméré :

La scolarisation de mon enfant à la maison, sans savoir comment m'y prendre; la gestion des enfants présents à la maison pendant les études; l'école à la maison pour les enfants; la présence des enfants pendant mes cours en ligne : choses compliquées!

Comme ces extraits de transcriptions l'illustrent clairement, les étudiant.e.s ont souffert de la surcharge de travail qu'ils et elles ont subie

dès l'éclosion de la pandémie. On peut conclure que le groupe ayant été le plus exposé à une dynamique stressante a été celui des parents aux études, confrontés à la fois aux demandes provenant de leur employeur, à leur rôle de parent (gérer les enfants à la maison et s'occuper de l'école à la maison) et aux demandes provenant de l'université.

Limites

Cette étude comporte certaines limites en ce qui a trait à l'utilisation de ses résultats. Même si le sondage a permis de recueillir une quantité importante de données sur le vécu d'étudiant.e.s en travail social, les données, en contexte de confinement en temps de pandémie, ne peuvent être représentatives ni généralisées à la population universitaire, l'échantillon de volontaires n'étant pas représentatif de toute la population étudiante à l'UQAT. Ainsi, les conclusions de cette étude demeurent spécifiques au groupe visé. Toutefois, elles pourront paver la voie à des études similaires dans d'autres programmes d'études dans le milieu universitaire. En outre, la méthode d'analyse utilisée dans la présente étude comporte potentiellement des faiblesses, dues à l'intervention de la subjectivité des chercheur.e.s, influencés par leurs choix dans la sélection des catégories de base, ainsi qu'à un problème de fiabilité dans le processus de codage des données sur NVivo 12. Les mesures prises pour éviter les biais ont été de faire preuve de vigilance quant aux influences affectant l'équipe de recherche et d'en tenir compte lors des phases d'analyse et d'interprétation des données. De plus, une triangulation des résultats de chacun des chercheur.e.s a été encouragée tout au long du processus du traitement et de l'analyse des données. Enfin, des discussions entre les membres de l'équipe de recherche ont eu lieu lors de l'analyse thématique des résultats et ont permis de renforcer la validité des données de l'étude.

La prise en considération de ces limites devrait aider la mise en œuvre d'autres recherches de même nature et permettre de confirmer les constats présentés ici.

Discussion

Les résultats de cette étude sont d'actualité dans le milieu observé parce qu'il s'agit d'une première recherche sur le vécu d'étudiant.e.s en travail social de 1^{er} et 2^e cycles en contexte de COVID-19 dans une université en région éloignée du Québec.

Les écrits consultés soulignent que la peur, l'inquiétude ou l'affliction (Adedoyin et Soykan, 2020) sont parmi les plus fortes émotions que les étudiant.e.s ressentent lorsqu'ils ou elles sont interrogé.e.s au sujet de la perte possible d'emploi (Cohen et coll., 2020; Owens et coll., 2020; Perz et coll., 2020; Tang, 2020; Wang et coll., 2020). Ces émotions

éprouvantes sont aussi provoquées par des changements soudains dans le style de vie des étudiant.e.s (Majumdar et coll., 2020) et par l'isolement social ou par le passage des modes d'enseignement du présentiel au virtuel. À part les émotions précitées, la pandémie de COVID-19 et la période de confinement obligatoire ont causé plusieurs défis pour les étudiant.e.s en travail social : des préoccupations de santé publique, de l'inquiétude liée au risque d'être infecté.e et de contaminer les membres de la famille, des soucis financiers, de la difficulté à gérer l'anxiété des proches, le tout aggravé par la couverture médiatique mondiale qu'a reçue la pandémie.

En ce qui a trait à l'approche constructiviste, le sens que les étudiant.e.s donnent à leur expérience en temps de pandémie montre l'existence de réalités différentes pour les participant.e.s sur le plan des émotions vécues. Ces réalités seraient déterminées par les capacités physiques, l'état émotionnel, ainsi que les conditions sociales et culturelles des étudiant.e.s (Granja, 2015; Labra, 2013).

Bien qu'il n'y ait pas unanimité dans la littérature sur le fait que le confinement puisse avoir des répercussions importantes sur la santé de la population, nos résultats rejoignent les observations qui indiquent que la pandémie de COVID-19 et le confinement subséquent ont eu une incidence négative sur le niveau d'anxiété des étudiant.e.s (Cohen et coll., 2020; Perz et coll., 2020; Tang, 2020; Wang et coll., 2020). La présence de cette émotion — de l'anxiété — ne peut être ignorée. Les stratégies développées par les étudiant.e.s en travail social pour y faire face et passer au travers de la crise doivent être identifiées pour approfondir nos connaissances sur les facteurs favorisant le réconfort et sentiment de sécurité en contexte de pandémie.

Le contexte présenté ci-haut pourrait rendre les étudiant.e.s en travail social plus vulnérables sur le plan de la santé mentale. En effet, ils et elles doivent faire face pendant leur formation universitaire à plusieurs éléments stressants, tels que les changements opérés dans les méthodes d'enseignement, la formation pratique et les cours d'intervention (Afrouz, 2021; Bergeron-Leclerc et Cherblanc, 2019; Kourgiantakis et Lee, 2020). De plus, selon Butler et coll. (2017), cités dans Bergeron-Leclerc et Cherblanc (2019), les étudiant.e.s en travail social sont touché.e.s par un stress traumatique dit « vicariant, » stress de type secondaire que peuvent vivre les personnes offrant de la relation d'aide. Cette caractéristique renvoie à la question de savoir si les étudiant.e.s en travail social seraient plus vulnérables à des difficultés de santé mentale que d'autres étudiant.e.s ou que d'autres sous-populations. Nous ne pouvons pour l'instant répondre à cette question, mais pensons à tout le moins qu'il est important de développer d'autres études qui permettraient de mieux comprendre l'impact de la COVID-19 sur la santé globale d'autres populations au sein de l'environnement universitaire.

Un autre élément important, soulevé lors des entrevues réalisées auprès des étudiant.e.s en enseignement virtuel, est le fait que ce mode d'enseignement en temps de pandémie ait eu des impacts non négligeables dans la vie des étudiant.e.s interrogé.e.s. Parmi ces impacts, citons le sentiment d'isolement. Les étudiant.e.s ont affirmé que l'isolement demeurerait une situation difficile à gérer durant une si longue période de confinement. Pour les participant.e.s, l'émotion qui naissait dudit isolement a signifié une déconnexion physique totale et soudaine de leurs micro-environnements universitaires, familiaux ou sociaux. En d'autres termes, il s'agissait d'un isolement venant bouleverser complètement leur train de vie, créant une rupture avec le quotidien, déconnexion qui s'est prolongée et maintenue dans le temps. Ce type d'isolement a pu produire des problèmes de santé mentale, tels que la détresse psychologique, un problème déjà documenté dans l'étude d'Hamza (2020) auprès d'étudiant.e.s chinois.es ayant été confiné.e.s pendant la COVID-19.

L'isolement s'étant prolongé tout au long de l'année universitaire 2021, les étudiant.e.s interrogé.e.s ont rapporté un découragement continu à l'égard de leurs projets d'études. Il est facile de comprendre la manifestation de ce sentiment négatif chez la plupart des étudiant.e.s dans un contexte de crise mondiale de santé publique ayant imposé de nouvelles façons de vivre. De plus, pour les étudiant.e.s en travail social, le passage des cours en mode virtuel est venu contrarier la réalité relationnelle chère à cette discipline. Ce constat trouve toute sa justesse dans le fait que la nature même du travail social — le rapport réel avec autrui et la proximité humaine qui caractérisent ce programme de formation — s'est amenuisée radicalement au profit de rapports virtuels d'enseignement. Le passage au virtuel s'est clairement révélé une source d'anxiété (Cohen et coll., 2020; Lawrence et coll., 2021) et de stress (Christian et coll., 2020; Islam, 2020; Kapasia et coll., 2020; Kim, 2020) pour les étudiant.e.s, ce qui met en évidence les inégalités existant en société chez les étudiant.e.s issu.e.s de milieux socioéconomiques défavorisés : accès à Internet intermittent en campagne, présence ou absence de matériel électronique adéquat à la maison et environnements physiques adaptés au suivi des cours en ligne. Tout cela sous-entend la nécessité pour les étudiant.e.s d'une certaine adaptation technologique, à laquelle doivent s'ajouter des efforts d'adaptation pédagogique. L'enseignement virtuel impose des défis importants en matière de formation touchant les cours d'intervention et de formation pratique (stages) en travail social; il met également à l'ordre du jour les inégalités entre étudiant.e.s, ce dont la littérature rend compte. Or, le travail social n'est pas entièrement préparé pour mettre en œuvre une proposition nouvelle de formation à distance. Depuis le premier confinement (en mars 2020 au Canada), il existe bien des efforts pédagogiques tels que de petites pauses aux 20 minutes et la pédagogie inversée par exemple, mais

ceux-ci ne parviennent pas à se substituer aux classes en présentiel et à la valeur que celles-ci apportent à une formation *humaine* en travail social.

Soulignons également que la pandémie a eu des répercussions chez les étudiant.e.s qui travaillaient à temps complet (47,5 %) ou à temps partiel (24 %). Bien entendu, ceux et celles qui travaillaient dans le réseau de la santé et des services sociaux ont senti l'obligation de travailler lors de l'éclosion de la COVID-19. Pour eux et elles, cette obligation de travailler *et* d'étudier, malgré un environnement anxigène et stressant, a négativement affecté leurs résultats scolaires. En fait, plusieurs d'entre eux et elles ont vu leur temps de travail s'allonger, sans leur permettre de répit. Parallèlement, leur temps consacré aux études et à la préparation des travaux et des examens s'est effrité.

Le contexte de pandémie est devenu une source de stress supplémentaire pour les étudiant.e.s. Ce stress s'est ajouté à un contexte d'intense médiatisation de la crise qui a amplifié l'inconnu, particulièrement pendant la première moitié de 2020, quand la gravité de la COVID-19 n'arrêtait pas de croître, créant une panique collective. Quoi qu'il en soit, il a semblé difficile pour les étudiant.e.s interrogé.e.s d'exprimer des propos positifs sur leur expérience de travail et d'études pendant la première vague de la COVID-19 (du 25 février au 11 juillet 2020, selon l'Institut national de santé publique [2020]). Notons qu'au sujet des effets de cette maladie, nous n'avons pas trouvé d'autres études effectuées auprès d'étudiant.e.s en travail social qui permettraient d'appuyer ou de contredire nos résultats.

Un dernier élément auquel les étudiant.e.s en travail social ont fait allusion comme affectant grandement leur niveau de stress est la grande difficulté éprouvée à concilier famille, travail et études en période de confinement. En effet, comme le montrent les propos de ce groupe de participant.e.s, il a été très difficile pour eux et elles d'arriver au bout de leurs objectifs en période de confinement obligatoire, soit de s'occuper de l'éducation des enfants à la maison, de respecter les exigences de fin de session et de répondre à l'appel du gouvernement fait aux travailleuses sociales et travailleurs sociaux en formation. Ce constat corrobore la conclusion de l'étude d'Andrade et Fernandes (2021) qui démontre clairement que les mères étudiantes ont été mises à l'épreuve dans leurs rôles et leurs responsabilités combinés d'étudiantes et de mères.

Les éléments discutés ici demeurent un contexte propice au développement du stress et de l'anxiété (Cohen et coll., 2020; Tang, 2020). À ces derniers s'ajoutent souvent des crises familiales ou conjugales qui sont entre autres la conséquence du confinement prolongé pendant la première vague de la pandémie (Alonzi et coll., 2020; Trougakos et coll., 2020).

Conclusion

La crise sanitaire issue de la pandémie de COVID-19 et le confinement obligatoire subséquent ont eu des répercussions sur les études et sur le mode de vie des étudiant.e.s en travail social. Il est ressorti des propos des étudiant.e.s lors des sondages que les impacts négatifs affectaient généralement la vie émotionnelle, l'adaptation rapide au mode changeant d'enseignement et la charge de travail. Pour les étudiant.e.s, il y a ainsi eu un risque accru de développer des problèmes de santé globale, d'amplifier ses difficultés scolaires ou d'augmenter la violence dans son couple ou son milieu familial.

La pandémie et la crise sociosanitaire qu'elle a engendrée ont aussi présenté des défis pour la santé des étudiant.e.s en travail social, que ceux et celles-ci aient été déjà vulnérables ou non. Cet état de choses a invité les membres de notre équipe de recherche à se questionner sur les conséquences des modalités d'enseignement mises en place en travail social et sur les inégalités que l'enseignement virtuel a permis de révéler chez les étudiant.e.s de différents milieux socioéconomiques. Évidemment, puisque les conséquences à long terme de la pandémie sur les étudiant.e.s interrogé.e.s ne peuvent être prédites, le bien-être des étudiant.e.s en travail social doit continuer de nous intéresser, au sein même de la formation universitaire, afin de bien les former à l'exercice de leur profession future dans un monde où, vraisemblablement, d'autres pandémies ou bouleversements majeurs sont envisageables. On peut par ailleurs facilement déduire que l'enseignement virtuel continuera de faire partie de la réalité de la formation universitaire, au moins pour une partie du corps professoral en travail social.

Cette étude comporte certaines limites : elle présente par exemple les résultats de recherche au sujet d'étudiant.e.s d'une seule école de travail social au Québec pendant l'urgence sanitaire. Le caractère restreint de la présente étude n'a pas permis de faire une extrapolation des résultats au-delà de ceux obtenus à l'UQAT, extrapolation qui aurait permis de savoir si tous les étudiant.e.s en travail social consulté.e.s étaient plus vulnérables que d'autres étudiant.e.s ou d'autres jeunes adultes dans la population générale. De futures recherches sont nécessaires pour effectuer une comparaison entre étudiant.e.s des écoles de travail social et de disciplines connexes en ce qui a trait à l'impact que le confinement et la pandémie ont eu sur leur vie.

RÉFÉRENCES

- Adedoyin, O. B., et Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>

- Afrouz, R. (2021). Approaching uncertainty in social work education, a lesson from COVID-19 pandemic. *Qualitative Social Work*, 20(1–2), 561–567. <https://doi.org/10.1177/1473325020981078>
- Al Gharaibeh, F. (2020). The response of Jordanian society and social workers to the COVID-19 crisis. *International Social Work*, 63(6), 811–814. <https://doi.org/10.1177/0020872820944989>
- Alonzi, S., La Torre, A., et Silverstein, M. W. (2020). The psychological impact of preexisting mental and physical health conditions during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S236–S238. <https://doi.org/10.1037/tra0000840>
- Andrade, C., et Fernandes, J. L. (2021). Role boundary management during COVID-19 pandemic: A qualitative analysis of focus group data with working-student mothers. *Psicologia*, 5(1), 1–6. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v35i1.1694>
- Appleton, J. V., et King, L. (2002). Journeying from the philosophical contemplation of constructivism to the methodological pragmatics of health services research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(6), 641–648. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02424.x>
- Azman, A., Singh, P. S. J., Parker, J., et Ashencaen Crabtree, S. (2020). Addressing competency requirements of social work students during the COVID-19 pandemic in Malaysia. *Social Work Education*, 39(8), 1058–1065. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1815692>
- Beck, A.T., et Steer, R.A. (1991). Relationship between the Beck Anxiety Inventory and the Hamilton Anxiety Rating Scale with anxious outpatients. *Journal of Anxiety Disorders*, 5, 213–223. DOI: 10.1016/0887-6185(91)90002-
- Bergeron-Leclerc, C., et Cherblanc, J. (2019). Le yoga et le plein air comme façons de promouvoir la santé mentale des étudiants en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi : portrait d'une expérience pilote. *Intervention*, 149, 73–87. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2019/05/ri_149_2019.1_bergeron-leclerc_cherblanc.pdf
- Bern-Klug, M., et Beaulieu, E. (2020). COVID-19 highlights the need for trained social workers in nursing homes. *Journal of the American Medical Directors Association*, 21(7), 970–972. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2020.05.049>
- Boals, A., et Banks, J. B. (2020). Stress and cognitive functioning during a pandemic: Thoughts from stress researchers. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S255–S257. <https://doi.org/10.1037/tra0000716>
- Christian, D. D., McCarty, D. L., et Brown, C. L. (2020). Experiential education during the COVID-19 pandemic: A reflective process. *Journal of Constructivist Psychology*, 34(3), 264–277. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1813666>
- Cohen, A. K., Hoyt, L. T., et Dull, B. (2020). A descriptive study of COVID-19-related experiences and perspectives of a national sample of college students in spring 2020. *The Journal of Adolescent*, 67(3), 369–375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.009>
- Detroz, P., Tessaro, W., et Younès, N. (2020). Édito : Évaluer en temps de pandémie. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, numéro hors-série, 1, 1–3. <https://journal.admee.org/index.php/ejref/article/view/212/115>

- Girod-Séville, M., et Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R. A. Thiétart et coll. (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (2014, pp. 13–33). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01>
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza / Constructivism as theory and teaching method. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93–110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Grenier, S. (2020, June 15). *Statement on the critical role of field education in social work education*. Canadian Association for Social Work Education / Association canadienne pour la formation en travail social [CASWE-ACFTS]. <https://caswe-acfts.ca/statement-on-the-critical-role-of-field-education-in-social-work-education-2/>
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., et Goldstein, A. L. (2020). When social isolation is nothing new: A longitudinal study psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 62(1), 20–30. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>
- Islam, M. A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, M., et Hossain, M. T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS ONE*, 15(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P., et Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194. <https://doi.org/10.1016/j.chilcyouth.2020.105194>
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Kourgiantakis, T., et Lee, E. (2020). Social work practice education and training during the pandemic: Disruptions and discoveries. *International Social Work*, 63(6), 761–765. <https://doi.org/10.1177/0020872820959706>
- Labra, O. (2013). Positivismo y constructivismo: Un análisis para la investigación social [Positivisme et constructivisme : une analyse à l'égard de la recherche sociale]. *Rumbos TS : Un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales*, 7, 12–21. <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/135>
- Labra, O., Castro, C., Wright, R., et Chamblas, I. (2019). Thematic analysis in social work: A case study. Dans Nikku, B. R. (Éd.), *Global Social Work: Cutting Edge Issues and Critical Reflections* (chap. 12). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.89464>
- Labra, O., Wright, R., Maltais, D., Tremblay, G., Bustinza, R., et Gingras-Lacroix, G. (2019). Earthquake disasters and the long-term health of rural men in Chile: A case study for psychosocial intervention. Dans Santos-Reyes, J. (Éd.), *Earthquakes: Impact, Community Vulnerability and Resilience* (chap. 4). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.84903>

- Lawrence, S. A., Garcia, J., Stewart, C., et Rodriguez, C. (2021). The mental and behavioral health impact of COVID-19 stay at home orders on social work students. *Social Work Education, 41*(4), 707–721. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1883582>
- Majumdar, P., Biswas, A., et Sahu, S. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown: Cause of sleep disruption, depression, somatic pain, and increased screen exposure of office workers and students of India. *Chronobiology International, 37*(8), 1191–1200. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1786107>
- Morris, Z. A., Dragone, E., Peabody, C., et Carr, K. (2020). Isolation in the midst of a pandemic: Social work students rapidly respond to community and field work needs. *Social Work Education, 39*(8), 1127–1136. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1809649>
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., et de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research, 290*, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Owens, M. R., Brito-Silva, F., Kirkland, T., Moore, C. E., Davis, K. E., Patterson, M. A., Miketinas, D. C., et Tucker, W. J. (2020). Prevalence and social determinants of food insecurity among college students during the COVID-19 pandemic. *Nutrients, 12*(9), 2515. <https://doi.org/10.3390/nu12092515>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Papinot, C. (2014). *La relation d'enquête comme relation sociale. Épistémologie de la démarche de recherche ethnographique*. Presses de l'Université Laval.
- Perz, C. A., Lang, B. A., et Harrington, R. (2020). Validation of the fear of COVID-19 scale in a US college sample. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*(1), 273–283. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00356-3>
- Tang, W., Hu, T., Hu, B., Jin, C., Wang, G., Xie, C., Chen, S., et Xu, J. (2020). Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. *Journal of Affective Disorders, 274*, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.009>
- Tang, W., Hu, T., Yang, L., et Xu, J. (2020). The role of alexithymia in the mental health problems of home-quarantined university students during the COVID-19 pandemic in China. *Personality and Individual Differences, 165*, 110131. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110131>
- Trougakos, J. P., Chawla, N., et McCarthy, J. M. (2020). Working in a pandemic: Exploring the impact of COVID-19 health anxiety on work, family, and health outcomes. *Journal of Applied Psychology, 105*(11), 1234–1245. <https://doi.org/10.1037/apl0000739>
- von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick (Éd.), *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir? Contributions au constructivisme*. Seuil.
- Wang, Z.-H., Yang, H.-L., Yang, Y.-Q., Liu, D., Li, Z.-H., Zhang, X.-R., et Mao, C. (2020). Prevalence of anxiety and depression symptom, and the demands for psychological knowledge and interventions in college students during

- COVID-19 epidemic: A large cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 275, 188–193. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.034>
- Watzlawick, P. (1988). *L'intervention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir? Contributions au constructivisme*. Seuil.
- Yang, D., Tu, C.-C., et Dai, X. (2020). The effect of the 2019 novel coronavirus pandemic on college student in Wuhan. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S6–S14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/tra0000930>
- Yehudai, M., Bender, S., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Reznik, A., et Isralowitz, R. (2020). COVID-19 fear, mental health, and substance misuse conditions among university social work students in Israel and Russia. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(1), 316–323. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00360-7>